

L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita


a cura di Liliana Dozza
e Simonetta Ulivieri



EDUCAZIONE per *tutta la vita*



FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



La presente Collana intende portare un contributo di studio e di ricerca ai temi relativi all'educazione e alla formazione per tutta la vita, in differenti contesti ed in maniera profonda (*Lifelong, Lifewide, Lifedeep Learning*). Data la ricchezza, complessità e problematicità di tali ambiti, la Collana si avvale dei contributi teorico-metodologici di differenti prospettive disciplinari. Particolare attenzione viene rivolta ai campi di studio e di ricerca della comunicazione e formazione, pedagogia dei gruppi e di comunità, orientamento e pratiche valutative.

Direzione

Liliana Dozza

Comitato scientifico

Luciano Bellini, *UPS –Ecuador, Quito – Cuenca - Guayachill*

Kieran Egan, *Simon Fraser University*

Elisa Frauenfelder, *Università Suor Orsola di Benincasa, Napoli*

Hans U. Fuchs, *Zurich University*

Rosa Gallelli, *Università di Bari*

Isabella Loiodice, *Università di Foggia*

Racheal Lotan, *Stanford University*

Franca Pinto Minerva, *Università degli Studi di Foggia*

Monica Parricchi, *Libera Università di Bolzano*

Simonetta Ulivieri, *Università degli Studi di Firenze*

Paul Vermette, *Niagara University*

Werner Wiater, *Universität Augsburg*

Miguel Zabalza, *Università de Santiago de Compostela*

Xu di Hongzohu, *Zhejiang University*

Metodi e criteri di valutazione

La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima (peer review). I criteri di valutazione adottati riguardano: l'interesse e l'originalità dell'argomento proposto, la qualità dell'esposizione, l'assetto metodologico e il rigore scientifico degli strumenti utilizzati, l'innovatività dei risultati, la pertinenza della bibliografia indicata.

Comitato di redazione

Monica Parricchi e Maria Teresa Trisciuzzi



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita

a cura di Liliana Dozza
e Simonetta Ulivieri

con la collaborazione di Monica Parricchi



FrancoAngeli

Questo volume è stato pubblicato con il contributo
della Libera Università di Bolzano

Copyright © 2016 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia* (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Indice

Introduzione, di *Simonetta Ulivieri e Liliana Dozza* pag. 15

Parte prima **Dalle prime scuole all'Università**

Cultura dell'infanzia, diritti e pedagogia dell'infanzia , di <i>Simonetta Polenghi</i>	» 35
Per una storia dell'infanzia. Nuove metodologie e linee plurali di ricerca e di interpretazione , di <i>Simonetta Ulivieri</i>	» 44
Educazione permanente nelle prime età della vita , di <i>Liliana Dozza</i>	» 60
L'educazione per il corso della vita , di <i>Isabella Loiodice</i>	» 72
Pedagogia e diritti dei bambini , di <i>Emiliano Macinai</i>	» 79
Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità , di <i>Teresa Grange Sergi</i>	» 88
La scuola dell'infanzia nella prospettiva di un'educazione per tutta la vita , di <i>Anna Bondioli</i>	» 101
Welche Merkmale können den Berufserfolg von fröhpädagogischen Fachkräften beeinflussen? Eine Zusammenschau von Forschungsbefunden zu (potenziellen) Prädiktoren , di <i>Wilfried Klaas Smidt</i>	» 112
Genitori a lungo termine, figli a breve termine , di <i>Michele Corsi</i>	» 124
La formazione docente nell'ottica dell'Educazione Permanente , di <i>Maurizio Sibilio</i>	» 135

Percorsi di formazione per gli insegnanti fra teoria e pratica. Un percorso lungo tutta la vita , di <i>Elisabetta Nigris</i>	» 139
La scuola media di primo grado. Idee per una ripartenza , di <i>Loredana Perla</i>	» 153
Una scuola secondaria che formi talenti , di <i>Umberto Margiotta</i>	» 173
Metodologie esperienziali. Il valore formative degli experiential learning , di <i>Luigina Mortari</i>	» 183
L'Università per l'apprendimento permanente. Tra pedagogia, politica e modelli di formazione , di <i>Fabrizio Manuel Sirignano</i>	» 200

Parte seconda

Per un modello sistemico di educazione permanente: le prospettive culturali e scientifiche

Educazione Permanente: modello individuo-sistema e lifedeeep learning , di <i>Maria Grazia Riva</i>	» 209
Una tensione dell'educazione permanente , di <i>Massimo Baldacci</i>	» 216
L'evoluzione dei concetti di Éducation permanente, lifelong/lifewide learning, educazione degli adulti , di <i>Paolo Federighi</i>	» 219
Per un modello sistemico di educazione permanente , di <i>Luigi Pati</i>	» 226
Per un modello sistemico di educazione permanente: le prospettive culturali e scientifiche , di <i>Carla Xodo</i>	» 232
Educazione permanente: il Modello Formativo-Educante Sistemico Relazionale , di <i>Silvana Calaprice</i>	» 240
Educazione permanente tra continuità e discontinuità , di <i>Maria S. Tomarchio</i>	» 252
Apprendimento per tutta la vita in situazioni migratorie: infanzia ed età giovanile , di <i>Elke Montanari</i>	» 257
L'educazione permanente e lo sguardo neuroscientifico. Terza età e questione giovanile , di <i>Maurizio Fabbri</i>	» 261

Parte terza
Sessioni parallele dei gruppi di lavoro

- 1. La qualità dei processi di insegnamento-apprendimento per l'intero corso della vita**, di *Andrea Traverso* e *Roberto Trincherò* » 273
- Dalla permanenza dell'educazione all'educazione permanente e... ritorno*, di *Marinella Attinà* e *Paola Martino* » 278
- The determinants of Participation in Adult Education and Training: a Cross-National Comparisons Using PIAAC Data*, di *Andrea Cegolon* » 285
- Qualificazione e formazione dell'istruttore sportivo nei contesti nazionale ed europeo*, di *Ferdinando Cereda* » 296
- Modul-life. Scaffali, palcoscenici e narrazioni: la logistica delle vite*, di *Matteo Cornacchia* » 303
- Riflessioni sull'importanza della literacy, design di ricerca, il ruolo degli insegnanti e la filosofia inclusiva promossa in Italia, Germania e Finlandia*, di *Christiane Hofmann*, *Arno Koch*, *Kristin Bauer*, *Leena Holopainen*, *Minna Mäki-honko*, *Airi Hakkarainen*, *Siegfried Baur* e *Doris Kofler* » 311
- Costruire la qualità. Un percorso partecipato di ricerca-formazione con le scuole dell'infanzia*, di *Cristina Lisimberti* e *Katia Montalbetti* » 322
- Promuovere e valutare l'imparare a imparare a partire dalle prime età della vita. Primi esiti di una ricerca empirica sull'uso delle storie di apprendimento nei nidi d'infanzia forlivesi*, di *Massimo Marcucci* » 331
- Etica e legalità nella formazione iniziale degli insegnanti: il progetto LEG-ETI*, di *Antonella Nuzzaci* » 340
- In quale misura gli stili di apprendimento dei docenti influenzano i loro stili di insegnamento? Uno studio esplorativo*, di *Valeria Rossini* » 349
- Quel che è permanente nell'educare, dalle prime età della vita all'età adulta: una rilettura di testi antichi per riflettere su problemi contemporanei*, di *Gilberto Scaramuzzo* » 358
- Studenti di cittadinanza non italiana nelle aule accademiche: costruire l'Università interculturale*, di *Alessandro Vaccarelli* » 367

2. Metodologie per l'apprendimento permanente , di <i>Berta Martini e Raffaella Biagioli</i>	» 376
<i>Dal caso al sapere professionale. Lo studio di caso come strategia per imparare ad apprendere dalla propria espe- rienza</i> , di Elisabetta Biffi	» 380
<i>L'innovazione nella formazione degli educatori dell'infan- zia in Italia e in prospettiva Europea. Prime riflessioni da uno studio di caso</i> , di Chiara Bove, Susanna Mantovani e Silvia Cescato	» 386
<i>Perturbazioni e apprendimento: un modello sistemico di didattica universitaria</i> , di Ines Giunta	» 395
<i>I musei come luoghi per l'educazione permanente: l'esempio del MOdE-Museo Officina dell'Educazione dell'Università di Bologna</i> , di Chiara Panciroli e Veronica Russo	» 404
<i>Educare al benessere promuovendo la consapevolezza economica</i> , di Monica Parricchi	» 414
<i>L'entrata all'università come primo passo verso l'adultià: transizioni e "riti di passaggio"</i> , di Chirara Biasin e Andrea Porcarelli	» 423
<i>Il tirocinio curricolare per gli studenti-lavoratori</i> , di Andrea Potestio	» 432
<i>Formare a documentare e valutare l'agire educativo: l'esperienza del Pilot Training Course EDUEVAL presso l'Università di Bari</i> , di Viviana Vinci	» 440
<i>Laboratori di progettazione didattica e formazione degli in- segnanti: una ricerca-azione collaborativa</i> , di Luisa Zecca	» 450
3. Multimedia, tecnologie e lifelong lifewide learning. Un contributo a una riflessione pedagogica , di <i>Francesco C. Ugolini</i>	» 463
<i>Il Cinelinguaggio. Un mediatore tecnologico, trasversale a tutte le età, per analizzare i processi inclusivi a scuola e nella società</i> , di Fabio Bocci	» 469
<i>Tabletti@mo: una proposta di ricerca su educazione, prima infanzia e tecnologie digitali</i> , di Rosy Nardone, Elena Pacetti e Federica Zanetti	» 480

<i>Ambienti tecnologici e apprendimento nei servizi all'infanzia: dall'interazione all'inclusione</i> , di Valentina Pennazio	»	490
<i>Le pratiche videoludiche dei ragazzi: relazioni e sfide per l'educazione</i> , di Alessandra Carenzio, Lorenzo De Cani e Pier Cesare Rivoltella	»	497
<i>ePortfolio. Documentare la crescita e la riflessione dalla scuola alla formazione permanente</i> , di Lorella Giannandrea	»	508
<i>Piccole scuole crescono. Possibili scenari per superare l'isolamento delle piccole scuole</i> , di Giuseppina Cannella e Stefania Chipa	»	516
<i>Una vita nelle immagini. Video sharing, competenze digitali ed educazione permanente</i> , di Filippo Ceretti	»	525
<i>L'ePortfolio come strumento a supporto dell'apprendimento permanente e dell'occupabilità: potenzialità ed elementi critici</i> , di Maria Lucia Giovannini e Alessandra Rosa	»	534
<i>Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un model-lo tutoriale di blended-learning</i> , di Cristina Palmieri, M. Benedetta Gambacorti, Andrea Galimberti e Lucia Zannini	»	544
<i>Strumenti multimediali per la formazione dell'architetto: l'esperienza di una spring school ad istanbul: "communicating architecture and built environment"</i> , di Alessia Bianco	»	553
4. L'attualità pedagogica dell'orientamento fra teoria e pratiche di ricerca , di Daniela Dato e Katia Montalbetti	»	562
<i>Orientare l'istituzione. Conferire voce per promuovere dialogo</i> , di Giuseppe Annacontini	»	567
<i>L'orientamento narrativo come strumento di prevenzione della dispersione scolastica</i> , di Federico Batini e M. Ermelinda De Carlo	»	577
<i>«Cosa voglio fare da grande?»: aspirazioni professionali e modelli adulti di riferimento in adolescenza</i> , di Melania Bortolotto	»	586
<i>Metamorfosi del lavoro e funzione orientativa della scuola</i> , di Fabrizio D'Aniello e Luca Girotti	»	596

<i>Percorsi di orientamento per il post diploma: vissuti e considerazioni degli studenti della quinta superiore</i> , di Giuseppe Filippo Dettori	» 605
<i>Dalla narrazione alla poiesi: spostare la domanda di orientamento nelle agenzie culturali locali</i> , di Laura Formenti e Alessia Vitale	» 614
<i>Verso una vecchiaia attiva. Orientare alla transizione lavoro-non lavoro</i> , di Manuela Ladogana	» 622
<i>L'orientamento permanente e l'Università. Un'ipotesi di ricerca tra formazione, territorio e lavoro</i> , di Emiliana Manese e Maria Grazia Lombardi	» 630
<i>La discontinuità tra sistemi educativi e la dispersione scolastica. La prospettiva ecologico-culturale</i> , di Paolo Sorzio	» 641
5. Servizi e percorsi di educazione e cura per le prime età della vita , di Sergio Tramma e Roberto Piazza	» 647
<i>Una Casa "con tante finestre". Storie di bambini in ospedale</i> , di Rossella Caso	» 650
<i>Tra fili d'erba e cielo aperto. Prospettive di ricerca di educazione all'aperto in Sicilia</i> , di Gabriella D'Aprile	» 657
<i>Success and Welfare for Life</i> , di Viviana De Angelis	» 665
<i>La Scuola Assistenti all'Infanzia Montessori tra passato, presente e futuro</i> , di Barbara De Serio	» 672
<i>Progetto pilota di strutturazione e implementazione di interventi di cura ed educazione sanitaria ad hoc per giovani ragazzi trapiantati di fegato</i> , di Silvia Lazzaro, Natascia Bobbo, Alberto Ferrarese, Mara Cananzi, Giorgio Perilongo, Patrizia Burra e Giuseppe Milan	» 679
<i>Lo sviluppo della partecipazione delle famiglie attorno alle Storie di apprendimento dei bambini. Primi esiti di una ricerca empirica in alcuni servizi per l'infanzia italiani</i> , di Elena Luciano	» 689
<i>Il disagio esistenziale dei minori stranieri di seconda generazione: dalla pedagogia interculturale alla pedagogia sociale</i> , di Angela Muschitiello	» 696
<i>La voce delle cose: il ruolo dell'affordance nelle pratiche esplorative sonoro-musicali in un nido d'infanzia</i> , di Gianni Nuti	» 705

<i>Con i bambini e i ragazzi di Lampedusa: costruire futuro attraverso i libri</i> , di Elena Zizioli	»	714
6. Lingue e linguaggi per l'insegnamento-apprendimento , di <i>Massimiliano Fiorucci e Marinella Muscarà</i>	»	723
<i>L'intersezione letteratura-musica come modello interdisciplinare e linguaggio educativo permanente</i> , di Leonardo Acone	»	730
<i>Educazione permanente e apprendimento linguistico degli adulti immigrati. Un'indagine sulle scuole di italiano per immigrati</i> , di Marco Catarci	»	739
<i>Ri-animare la lettura e costruire patrimoni culturali e relazionali</i> , di Rosita Deluigi	»	746
<i>"Drawing" as a key skill for visual literacy in life-long and life-wide learning</i> , di Patrizia Garista, Letizia Cinganotto e Fausto Benedetti	»	755
<i>"Adultescenza", una new entry nel linguaggio dell'educazione degli adulti: significati e orientamenti di ricerca</i> , di Elena Marescotti	»	763
<i>Contesti eterogenei... e capovolti. Flipped classroom e inclusione nei contesti scolastici eterogenei</i> , di Luisa Zinant, Francesca Zanon e Davide Zoletto	»	774
7. Contesti e territori per l'apprendimento lifewide , di <i>Loretta Fabbri e Massimiliano Tarozzi</i>	»	782
<i>Profughi di guerra e nuovi cittadini: quali istanze formative?</i> , di Luca Agostinetti	»	788
<i>Educazione permanente in contesti difficili</i> , di Gabriella Aleandri	»	802
<i>L'apprendimento lifewide: per un setting pedagogico motorio e sportivo resiliente</i> , di Mirca Benetton	»	814
<i>La mobilità autonoma dei bambini come atto trasformativo della città</i> , di Antonio Borgogni	»	823
<i>Team learning e Comunità di pratica. Maestri artigiani e novizi in un'azienda del lusso Made in Italy</i> , di Francesca Bracci	»	832

<i>Contesti e territori per l'apprendimento lifewide. L'evoluzione delle Università della terza età</i> , di Paola Dal Toso	»	843
<i>Educazione permanente e cultura di pace: percorsi culturali per comprendere il razzismo e l'antisemitismo e prevenire i conflitti distruttivi</i> , di Silvia Guetta	»	851
<i>La coltura della terra tra metafore educative, ecologia e didattica</i> , di Raffaella C. Strongoli	»	862
<i>Prendersi cura della città "per" e "con" le giovani generazioni</i> , di Emanuela Toffano Martini e Orietta Zanato Orladini	»	871
<i>"Teatro e cittadinanza": percorsi formativi per la comunità e l'inclusione sociale</i> , di Federica Zanetti	»	882
8. Le competenze per l'apprendimento permanente , di Roberta Caldin, Manuela Gallerani e Massimiliano Costa	»	891
<i>Competenze emotivo-relazionali come fondamento dell'apprendimento permanente</i> , di Luana Collacchioni	»	899
<i>La competenza di apprendere ad apprendere come sfida individuale, sociale ed ecologica</i> , di Paolo Di Rienzo	»	906
<i>Competenze per la gestione continua del sé professionale del dottore di ricerca</i> , di Lorena Milani	»	914
<i>Apprendere l'autonomia e la resilienza: giovani adulti in uscita dalle comunità per minori</i> , di Luisa Pandolfi	»	924
<i>Le "capacità in azione" tra "apprendimento profondo", "apprendimento di risposta" e "apprendimento permanente"</i> , di Nicolina Pastena	»	931
<i>L'autovalutazione delle competenze trasversali da parte degli studenti per migliorare la qualità della didattica universitaria</i> , di Liliana Silva	»	938
<i>Costruire competenze permanenti nella disabilità intellettiva. La sfida dell'integrazione al lavoro</i> , di Tamara Zapattera	»	946
9. A margine del dibattito sul gender , di Elisabetta Musi	»	954
<i>Dai saperi delle donne alla cura come principio di democrazia</i> , di Anna Grazia Lopez	»	959

<i>Lo sviluppo della scuola in alcune regioni meridionali negli anni dal dopoguerra al boom economico: "appunti" di una ricerca</i> , di Vittoria Bosna	» 964
<i>Metodologie della formazione: introdurre nella ricerca una prospettiva «Gender Equality»</i> , di Julia Di Campo	» 973
<i>Questioni di genere e professionalità docente. Verso la costruzione di "nuove" competenze</i> , di Valentina Guerrini	» 980
<i>Esistere in quanto giovani: riflessioni pedagogiche sulla formazione dell'identità tra cambiamenti e realizzazione di sé</i> , di Marisa Musaio	» 989
<i>Educazione e stereotipi di genere: una proposta di didattica laboratoriale nel programma Unijunior – l'Università per i bambini</i> , di Rosy Nardone	» 999
<i>Crescere cittadini. Il valore della formazione civica, sociale ed ecologica di adolescenti e giovani</i> , di Claudia Secci	» 1007
10. Il laboratorio di apprendimento e insegnamento nell'ottica della lifelong, lifewide e lifedeeep education , di Laura Cerrocchi	» 1016
<i>Valorizzare l'apprendimento attraverso la certificazione delle competenze: proposte metodologiche per la scuola del primo ciclo</i> , di Davide Capperucci	» 1022
<i>Le competenze professionali nel tirocinio: laboratorio di co-costruzione del profilo professionale</i> , di Gina Chianese	» 1033
<i>L'educazione degli adulti nei laboratori delle economie diverse</i> , di Antonia De Vita	» 1041
<i>Perché e come studiare la qualità? Riflessioni da un caso di studio sulle buone pratiche di educazione ai media nella scuola primaria</i> , di Damiano Felini	» 1049
<i>Dalla narrazione all'esperienza in laboratorio: giochiamo e ragioniamo sull'Energia</i> , di Alessandra Landini e Federico Corni	» 1059
<i>Riuscire a farcela: determinanti pedagogiche del successo scolastico negli studenti di origine migrante in Trentino</i> , di Giovanna Malusà, Francesco Pisanu e Massimiliano Tarozzi	» 1071

<i>Progettare percorsi inclusivi in contesti multiculturali a rischio. Una Ricerca-Azione in una Scuola Secondaria di Primo Grado in Trentino</i> , di Giovanna Malusà	» 1080
<i>Nuovi modelli didattici per l'Università: una ricerca-formazione in Africa Orientale nel progetto di cooperazione ACP-EU EDULINK Energy_Agro-food Synergies in Africa: New Educational Models for Universities</i> , di Elena Pacetti, Marco Setti e Daria Zizzola	» 1089
<i>Apprendere contenuti e apprendere il senso. Per una didattica del significato</i> , di Marco Piccinno	» 1098
<i>I Laboratori tematici di ricerca come dispositivi di promozione della riflessività dell'educatore</i> , di Silvio Premoli	» 1104
<i>La Philosophy for Children come metodologia didattica lifelong</i> , di Giorgia Ruzzante	» 1114
Gli autori	» 1123

Introduzione

di *Simonetta Ulivieri* e *Liliana Dozza*

Questo volume raccoglie gli Atti del Convegno internazionale SIPED 2015 dal titolo *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, che si è tenuto presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano, Campus di Bressanone.

L'idea di fondo, sviluppata nelle tre intense giornate dei lavori, si basa su una concezione sistemica che guarda alla formazione e all'apprendimento come a un processo naturale e sociale che si costruisce a partire dai primi giorni e settimane di vita, e prima ancora, e si estende per tutta la vita, fino all'età senile. L'educazione è un processo che continua durante *l'intero corso della vita (lifelong learning)*, si costruisce *nei differenti ambienti* di formazione e di esperienza (*lifewide learning*), è tanto più profondo e significativo (*lifedeeep learning*) quanto più assicura salde "radici" cognitivo-emotive a cui ancorare storie e percorsi di formazione e di vita, abbracciando la/le lingue di appartenenza, valori religiosi, morali, etici e sociali. Si sviluppa sull'idea che *migliore è la qualità dell'educazione a partire dalle prime scuole fino all'università, maggiori saranno le possibilità personali di educazione nella vita intera*. Ma riconosce anche che, accanto al *sapere esperto* e formalizzato della scuola, molta parte dell'apprendimento avviene nelle famiglie e nei contesti di apprendimento non formale: gruppi amicali, associazioni, ambienti di lavoro, soprattutto se intenzionalmente formativi. E, in particolare, riconosce che la formazione più sicura pone chi apprende (il bambino e la bambina, il giovane, l'adulto, l'anziano) al centro dell'azione, sa "agganciare" l'esperienza di chi apprende e con essa e su di essa sa costruire. L'idea limite è quella di una formazione come bene per ciascun individuo e per la comunità, come condizione irrinunciabile per una partecipazione effettiva e informata in qualità di cittadine/i alla vita sociale e politica.

Il volume si compone di tre parti.

La prima parte del volume – *Dalle prime scuole all'Università* – introduce il lettore/la lettrice al tema della *storia dell'infanzia e della cultura e pedagogia dell'infanzia*.

Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), nel suo contributo *Cultura dell'infanzia, diritti e Pedagogia dell'infanzia, molto ricco e articolato*, evidenzia come l'affermazione dei diritti dell'infanzia abbia una lunga storia, densa di contraddizioni, di ignoranza e di sofferenza, una storia non lineare e ancora oggi non giunta a compimento. Viene sottolineato come il welfare per l'infanzia si sia andato sviluppando nel corso del Novecento, quando gli stati nazionali dedicarono ai bambini maggiori attenzioni, non solo sviluppando la cura dell'infanzia dal punto di vista alimentare e sanitario, ma anche guardando al loro sviluppo educativo e formativo. La protezione dell'infanzia si inserisce ampiamente nella cultura pedagogica delle Scuole nuove e dell'attivismo, ma ebbe a scontrarsi con le due guerre mondiali e le politiche totalitarie. I bambini erano quindi oggetto e non soggetto delle politiche statali. L'Autrice sottolinea come il crescente interesse degli Stati verso l'infanzia, da un lato nascesse dalla sempre maggiore diffusione della consapevolezza dei bisogni di cura, protezione e assistenza di cui ha bisogno l'infanzia nel suo sviluppo psico-fisico e emotivo-relazionale, nascondesse, dall'altro, una volontà di controllo e di indirizzo presente anche nei Paesi democratici. Solo a partire dagli anni Settanta mutano le politiche giuridiche e formative e si afferma il diritto dei bambini all'autodeterminazione. Il "secolo dei bambini" presenta in realtà luci e ombre che si proiettano sul XXI secolo.

L'attenzione pedagogica contemporanea nel nostro Paese è fortemente orientata allo studio dei *modelli educativi* nei servizi alla prima infanzia e collegata alla formazione necessaria per gli operatori pedagogici, all'interno di un ampio spettro di ricerche e di riflessioni emergenti anche a livello europeo. Il dibattito italiano guarda con forza ad una politica dei *servizi per l'infanzia in chiave 0-6*, secondo un sistema integrato di istruzione dalla nascita ai sei anni, come previsto dalla legge n. 107/2015.

In tema con il precedente contributo, Simonetta Ulivieri (Università di Firenze) nel saggio *Per una storia dell'infanzia. Nuove metodologie e linee plurali di ricerca e di interpretazione*, presenta la riflessione storiografica che nel nostro Paese si è compiuta su quella che è stata definita "la scoperta dell'infanzia", guardando anche la produzione europea e anglosassone. È un nuovo modello di ricerca sull'età bambina che dal passato si aggancia alla contemporaneità, con prodotti sempre più estesi e raffinati che indagano i modelli sociali e formativi utilizzati per educare e istruire l'infanzia, avvalendosi di diverse modalità di approccio ermeneutico. Le fonti non sono solo archivistiche, ma ven-

gono utilizzate anche fonti letterarie diverse: diaristiche, memorialistiche, biografiche, autobiografiche fino alla oral history e alla memoria orale, segnando le tracce del passaggio labile ed erratico di bambine e bambini su questa terra. Il sentimento dell'infanzia e il suo sorgere e radicarsi nel tempo è strettamente collegato ad un miglioramento delle condizioni di vita dei piccoli. Famiglia e scuola insieme sottraggono l'infanzia ad una vita condivisa con gli adulti, dettano nuove regole che sono anche etiche e formative, ma al tempo stesso migliorative delle condizioni anche materiali dell'infanzia. Da questo nuovo sentimento dell'infanzia, discendono nel nostro Paese la cura dell'infanzia, una riflessione educativa che pone al centro l'infanzia e quella bella tradizione pedagogica che da Rosa e Carolina Agazzi va a Maria Montessori, e che da Giuseppe Lombardo Radice si dirama nelle varie esperienze attivistiche, fino alla grande rivoluzione politico-educativa di don Lorenzo Milani. Oggi il "pianeta infanzia" vive con nuove regole di trasparenza e di democrazia e possiamo dire che a livello internazionale vanno sempre più diffondendosi i "diritti dell'infanzia", attraverso la diffusione di una nuova cultura dell'infanzia che trova attuazione nell'elaborazione, varo e ratifica in molti Paesi, della Convenzione ONU sull'infanzia del 1989.

Questi due interventi forniscono lo sfondo storico-culturale su cui declinare il concetto di Educazione permanente.

Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), nel saggio *Educazione permanente nelle prime età della vita*, richiama alcuni riferimenti teorici fondativi dell'Educazione permanente a livello europeo per rimarcare come, a partire dagli anni trenta del Novecento ritornino a proporsi con enfasi tre principali sfide che non risultano ancora compiutamente realizzate nella maggior parte dei Paesi europei: l'importanza sia delle prime scuole sia dei contesti non formali di apprendimento come base per l'educazione per tutta la vita; l'importanza di approcci attivi e collaborativi come condizione per un *apprendimento profondo*, che crei basi su cui continuare a costruire e ad esercitare cittadinanza e solidarietà. Presenta alcune delle ragioni per sostenere che le potenzialità dell'educazione permanente vanno coltivate fin dalle prime età della vita: perché la costruzione del Sé inizia molto presto, nei contesti in cui il bambino si muove e agisce; perché l'identità personale si struttura tramite relazioni potenzialmente aperte a infinite connessioni e si co-costruisce attraverso "stratificazioni" progressive di rappresentazioni e narrazioni; perché se manca un *apprendimento profondo*, se non vengono rispettate le condizioni di maturazione e di sviluppo e se manca la formazione di qualità umane evolute, l'apprendimento futuro può essere gravemente compromesso e soggetto a caducità come nelle situazioni di illitteratismo, perché – in sintesi – l'educazione è il fattore principe

dell'educabilità. Si chiede, infine, quale formazione possa avere radici profonde e valore per lo sviluppo della persona e della comunità e quali scelte di sistema possano perseguire l'idea limite dell'educazione per tutta la vita come valore per il singolo e per la comunità.

Isabella Loiodice (Università di Foggia), nel saggio *Educazione per il corso della vita*, si sofferma a riflettere sul senso dell'educazione oggi: un tempo che vede erigere nuove barriere e muri materiali e culturali, un tempo che accomuna tutti in un permanente stato di ansia, precarietà, sospetto e che rende ancora più pressante la domanda: Quale umanità vogliamo formare e per quale mondo (inteso in senso relazionale prima ancora che geopolitico e fisico) la stiamo educando? L'Autrice considera l'educazione nel corso della vita in prospettiva *lifelong, lifewide, lifedeep*. Evidenzia l'importanza di investire su modelli educativi capaci di cogliere la continuità nella discontinuità dei differenti tempi di vita di ciascuno e di capitalizzare l'intera esperienza ed esistenza del soggetto. Guarda all'educazione nel corso della vita non solo come formazione intragenerazionale, ma anche intergenerazionale. Rimarca l'importanza, fin dai primi anni e per l'intero corso della vita, di *rendere leggibili le transizioni* che sono ormai una caratteristica costitutiva della vita contemporanea in cui «Guadagni e perdite, stabilità e trasformazione, certezze e incertezze [...] rischiano di implodere quando non vengono “accompagnate” da capacità cognitive ed emotive idonee a governarle in forma critica ma costruttiva» (p. 75). La formazione viene ad assumere una funzione di guida e di supporto durante la vita, per questo oggi più che mai la pedagogia deve sentirsi impegnata a creare e ad aver cura di *spazi d'incontro* e di “parola” e, al contempo, garantire unitarietà e multidimensionalità al processo formativo cercando di realizzare quel modello di *sistema integrato di educazione/formazione/istruzione* che oggi come ieri appare un'idea-limite, un progetto necessario ed insostituibile.

Nel saggio, dal titolo *Pedagogia e diritti dei bambini*, Emiliano Macinai (Università di Firenze) analizza il Rapporto Eurydice-Eurostat *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe* (ECEC) del 2014 nel quadro delle politiche formative ispirate alla prospettiva di *lifelong, lifewide, lifedeep learning*. Le conclusioni di questo Rapporto, così come altre adottate dal Consiglio dell'Unione Europea (*An EU Agenda for the Rights of the Child*, del 2011), attribuiscono all'educazione per la prima infanzia e alla qualità dei servizi educativi per la fascia di età 0-6 un valore irrinunciabile sia per lo sviluppo e la crescita del bambino sia sul piano sociale, rafforzando i diritti di protezione e di partecipazione sociale, di crescita e autorealizzazione personale. Ma Macinai denuncia che «emerge a livello europeo una perdurante tendenza a riservare

all'ECEC un'attenzione minore rispetto a qualsiasi altro livello educativo e formativo» (p. 80). Nel saggio, dopo un approfondito excursus sull'*infanzia nella cultura dei diritti*, contestualizzata a livello storico-sociale-culturale, Macinai entra nel merito dei diritti dei bambini in prospettiva pedagogica scontornando un'immagine di bambino che può finalmente emergere come soggetto attivo, che abbisogna di cure specifiche e individuali ma è anche portatore di un "mondo" di competenze sociali e relazionali, di esperienze e potenzialità. Con ciò sottolinea come resti da risolvere l'antinomia tra protezione dell'infanzia e partecipazione attiva dei bambini. Al riguardo fornisce spunti molto interessanti per declinare una prospettiva pedagogica alternativa che riconosca e protegga la soggettività del bambino, consideri l'infanzia come forma strutturale della società e, al contempo, guardi ai bambini come a una categoria particolare di cittadini, attori sociali creativi e parte attiva nella dinamica relazionale adulto/bambino.

Teresa Grange (Università della Valle d'Aosta), con il saggio *Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità*, apre la serie dei saggi relativi alle prime scuole e alla loro importanza per una formazione che veramente sia per tutta la vita. Richiama il Rapporto *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe* (ECEC) del 2014 e le diverse Comunicazioni della Commissione Europea centrate sui bisogni e diritti dei bambini e sulla qualità delle strutture di educazione e cura rivolte all'infanzia 0-6 anni per evidenziare il valore del progetto pedagogico di sistema integrato 0-6 anni. Un sistema prevalente oggi soltanto nei Paesi nordici. Negli altri Paesi europei prevale un sistema differenziato per fasce – 0-3 e 3-6 anni – solitamente governato da ministeri diversi a seconda che l'offerta venga considerata a specificità educativa oppure assistenziale. Per quanto riguarda l'Italia, gli auspici dell'Autrice sono per la piena applicazione della recente legge n. 107/2015, che sancisce «l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni, costituito dai servizi educativi per l'infanzia e dalle scuole dell'infanzia [...]»¹. In questa prospettiva si sofferma a riflettere sull'esigenza di un'educazione di qualità e sull'importanza di valorizzare le specificità (spazio-famiglia, parco-giochi all'aperto, nido sonoro, *garderie* bilingue, ecc.) e di integrarle in un coerente progetto pedagogico del servizio che si dia l'obiettivo dell'educabilità di tutti e di ciascuno. Ma, come l'Autrice chiarisce, il principio di educabilità, proprio in quanto risultato della trama storico-culturale di valori, concezioni dell'infanzia e del suo sviluppo, di sistemi di credenze e aspettative non può essere "applicato": esige di essere interpretato. Al riguardo, propone un interessante modello denominato "fiore dell'educabilità" che, a partire da una postura costruttivista-situazionale frutto di

¹ Legge n. 107/2015, "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti", GU Serie Generale n. 162 del 15.7.2015, Art. 1, comma 181.

un'elaborazione partecipata, ecologica e non normativa della qualità, intende fornire una chiave di lettura del progetto pedagogico di un servizio 0-6 anni suscettibile di una regolazione consapevole dei processi decisionali in direzione di miglioramento e innovazione.

Anna Bondioli (Università di Pavia), nel saggio *La scuola dell'infanzia nella prospettiva di un'educazione per tutta la vita*, ribadisce come il termine "qualità" non sia univoco, piuttosto dipenda da "punti di vista", chiamando in causa valori, principi, concezioni relativi a che cosa si debba intendere per educazione per le prime età della vita e come sia possibile assicurarla nei servizi per l'infanzia. Al riguardo, scrive Anna Bondioli, una scuola dell'infanzia che intenda darsi una prospettiva di educazione per tutta la vita trova la propria ragione d'essere nel farsi *luogo* di vita per i bambini, contesto dove esprimere con pienezza la propria età ed elaborare in modo intersoggettivo e co-costruttivo la propria cultura. In un tale contesto si impara "qui ed ora" rispettando e valorizzando le maturità relative di ciascuna bambina e di ciascun bambino. Come scrive l'Autrice: «Affrontare e trattare problemi, saper negoziare con altri le regole della propria vita sociale, mantenere vivo l'atteggiamento di curiosità e di apertura verso i fenomeni del mondo circostante, condividere con altri le proprie idiosincratice visioni nel gioco e nei processi di simbolizzazione sono *habitus* che, se sollecitati e promossi nell'età infantile, continueranno ad agire successivamente come una risorsa negli anni a venire» (p. 108).

Wilfried Klaas Smidt (Leopold-Franzens-Universität Innsbruck) con il saggio dal titolo *Welche Merkmale können den Berufserfolg von frühpädagogischen Fachkräften beeinflussen? Eine Zisammenschau con Forschungsbefunden zu (potenziellen) Prädiktoren* presenta una prima sintesi dei risultati di ricerca sui potenziali predittori del successo professionale delle insegnanti della scuola materna. Alla luce del numero esiguo di ricerche in questo campo nell'analisi l'Autore si avvale anche di ricerche inerenti gruppi professionali di area non pedagogica. Sulla base di una precisa definizione del concetto di successo professionale, e distinguendo tra criteri oggettivi e soggettivi di successo, vengono presentati i risultati delle ricerche sui predittori del successo professionale in una visione d'insieme. L'articolo chiude con la presentazione delle prime conclusioni di ricerca e delinea possibili futuri scenari di indagine.

Il saggio *Genitori a lungo termine, figli a breve termine* di Michele Corsi (Università di Macerata), ci porta *in medias res* invitandoci a considerare tre principali linee direttrici che caratterizzano la relazione tra genitori e figli: la "tipicità affettiva", la "storicità", la "generazionalità", perché è vero che la fami-

glia è “il luogo degli affetti”, è un “mirabile” crocevia di storie comuni e personali, prevede la coesistenza di molteplici piani esistenziali in prospettiva di continuità. «*Essere genitori* [...] nasce del resto *da lontano*. Dal bambino e dalla bambina che siamo stati, dai successivi cicli di vita in cui siamo “passati”, dal padre e dalla madre che abbiamo avuto, come dai nonni e dai parenti con cui ci siamo interfacciati, siamo cresciuti o che ci sono stati soltanto “raccontati”, dalla casa natale [...], e cioè dall’intero copione transgenerazionale agito o interpretato. Ugualmente intersecati, come sempre, fra loro» (Stramaglia, in Corsi, p. 126). È vero che una “base sicura” rappresentata dai genitori lascia ai figli la possibilità di allargare lo spazio di libero movimento, ossia di autonomia, ma è altrettanto fuor di dubbio che le famiglie e le relazioni familiari rappresentano, oggi, un’area particolarmente accidentata e composita, di frequente segnata dal fenomeno dell’“adolescentizzazione culturale” e dallo spaesamento in un tempo in cui minori, adolescenti e giovani adulti si sentono sempre meno liberi e costantemente più dipendenti da qualcosa e da qualcuno. Corsi analizza con profonda sensibilità e dovizia di riferimenti bibliografici le molteplici criticità connesse all’essere e farsi famiglia/e e genitori a lungo termine. In forza di una tale stringente analisi, l’Autore sostiene che la società deve attrezzarsi per dare risposta al “bisogno permanente” di formazione dei genitori alla genitorialità e per offrire ai figli, nati e che nasceranno, una genitorialità finalmente adulta.

Il tema della *formazione docente nell’ottica dell’Educazione permanente* viene introdotto da Maurizio Sibilio (Università di Salerno) sottolineando come la dimensione permanente dell’educazione rappresenti una delle emergenze del nostro tempo. Essa chiama in causa una riconfigurazione del profilo professionale del docente, che si caratterizza come un processo dinamico, ricorrente e sistematico e, per potere rispondere alle spinte evolutive del sistema educativo e formativo, richiede una sicura formazione iniziale e una formazione in servizio dei docenti di ruolo che sia *obbligatoria, permanente e strutturale*.

Elisabetta Nigris (Università di Milano Bicocca) concentra la propria attenzione sui percorsi di formazione degli insegnanti della scuola dell’infanzia e primaria nel saggio dal titolo *Percorsi di formazione per gli insegnanti fra teoria e pratica. Un percorso lungo tutta la vita*. Dopo un sintetico excursus sulla storia del processo di professionalizzazione degli insegnanti e del costrutto di *competenza e professionalità*, l’Autrice rimarca la grande difficoltà che i docenti, di ogni ordine e grado, incontrano nel cercare di abbandonare il modello *tecnico-razionalista* (e, ancora di più, quello tradizionale-trasmissivo) per appropriarsi di quello *pratico-riflessivo*. Un tale cambiamento di paradigma richiede di concepire la professionalità come capacità di “mobilizzare in modo consapevole, coerente e flessibile, conoscenze e abilità in contesti complessi”.

L'Autrice ritiene che un reale rinnovamento della scuola vada fondato su uno stretto rapporto tra Scuola e Università e su un percorso di formazione ad "impatto rilevante". Un percorso che sappia sostenere i *teaching beginners* nelle difficoltà evidenziate al momento dell'inserimento nella scuola e che superi la dicotomia tra "teorie" e "pratiche", tra scienze della formazione e discipline, tra formazione iniziale e formazione in servizio, che non consideri la "pratica" come il momento applicativo della 'teoria', ma un altro processo conoscitivo/operativo, con una sua specificità e valore. Occorre, scrive ancora l'Autrice, ragionare *sulla e dentro* la pratica, coinvolgendo a pieno titolo i pratici in percorsi di riflessione e di analisi delle pratiche. Al riguardo riporta i risultati di alcune indagini condotte nell'ambito del Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria di Milano Bicocca, li analizza e li discute avvalendosi dei contributi di recenti rilevanti ricerche sul *teacher change* condotte a livello nazionale e internazionale.

Loredana Perla (Università di Bari Aldo Moro) con il suo saggio dal titolo *La scuola media di primo grado. Idee per una ripartenza*, porta il discorso su un nodo carico di criticità della scuola di base del nostro Paese. I tre punti di problematizzazione intorno ai quali l'Autrice organizza il suo intervento riguardano: la genesi di questo grado di scuola; i tratti di innovazione didattica ancora da valorizzare nella cornice della legge istitutiva del 1962; il futuro possibile della scuola media. L'Autrice propone un excursus storico politico della genesi della scuola media unica in Italia e a livello europeo, evidenziando come la sua istituzione sia stata il frutto di un particolare clima pedagogico e didattico (la pedagogia popolare con Dolci e Pettini, Bruno Ciari, la Scuola di Barbiana di Don Milani) e come essa, basata sui principi dell'unicità, orientatività, integrazione, abbia eliminato il fenomeno della scelta precoce effettuata in base alle condizioni sociali della famiglia e abbia contribuito a ridurre l'incidenza della selezione sociale. Eppure, incalza Loredana Perla, l'Italia oggi risulta essere il Paese con il calo degli apprendimenti più netto nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola media e una fortissima selezione su base sociale proprio a livello di scuola media (Rapporto Fondazione Agnelli, 2011). Quanto a strategie, secondo l'Autrice, piuttosto che pensare a una ennesima riorganizzazione ordinamentale, è opportuno puntare a rendere concreta e qualitativamente elevata la continuità didattica verticale e di ricerca fra scuola primaria e secondaria, considerando anche la *chance* della razionalizzazione in istituti comprensivi. Tale continuità dovrebbe essere garantita dal rispetto di tre linee-guida dell'agire didattico: inclusione, personalizzazione, orientamento. Inoltre, sostiene Loredana Perla, occorrerebbe ripartire dalla scuola secondaria di primo grado per progettare il rilancio della cultura tecnico-professionale e dell'*experiential learning*, poiché è proprio nella scuola media

che si radica quella gerarchizzazione dei saperi che relega all'ultimo posto la cultura tecnico-applicativa e ritarda l'adozione di un curriculum e di una didattica per competenze "attesa" come esito dell'interazione tra il soggetto che apprende e il contesto di apprendimento.

Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari di Venezia) sposta la propria attenzione su *Una scuola secondaria che formi talenti*. Margiotta, dopo avere scontornato alcune criticità della scuola secondaria italiana rispetto ai due principali modelli di ordinamento presenti in Europa, entra nel merito delle proposte di modernizzazione messe a sistema dalla legge n. 107/2015: autonomia scolastica, alternanza scuola-lavoro, stabilizzazione dei docenti, qualificazione degli ambienti scolastici, potenziamento dell'offerta culturale. Secondo Margiotta il fulcro intorno al quale si giocheranno le sorti della "buona scuola" è costituito dalla unitarietà che si saprà dare alla scuola del Paese e dai principi formativi che la ispireranno intesi a valorizzare le diversità, a promuovere autonomia di pensiero, a riconoscere e promuovere i talenti. Margiotta propone una riarticolazione in tre cicli del sistema scolastico: un primo ciclo dell'istruzione di base (6-13 anni); un secondo ciclo orientativo (13-15 anni) e un terzo ciclo di formazione (15-18 anni). Ma al di là ed oltre l'ingegneria curricolare, Margiotta sostiene che è ineludibile un profondo ripensamento della scuola secondaria, che dovrebbe avvenire secondo tre direttive: (a) preferenza per un sistema comprensivo, perché assicura maggiore trasmissione di competenze trasversali e maggiore equità; (b) piena omogeneità formativa garantita da un obbligo scolastico di durata decennale; (c) nel triennio secondario conclusivo, distinzione tra un ramo accademico ed uno tecnico.

I due saggi che concludono la prima parte del volume riguardano l'impegno dell'Università per l'apprendimento permanente: le scelte teorico-metodologiche e quelle politiche.

Luigina Mortari (Università di Verona) con il saggio *Metodologie esperienziali. Il valore formativo degli experiential learning* introduce la problematica delle pratiche innovative nella didattica universitaria. La qualità della didattica, su cui le università, soprattutto nei paesi anglofoni, investono molto, costituisce un elemento strategico per gli Atenei e uno degli oggetti di valutazione unitamente ai prodotti di ricerca. I programmi specifici volti a rafforzare le competenze acquisite nella gestione dei contesti di apprendimento, denominati di Faculty Development (FD) riguardano: i processi d'insegnamento, la costruzione dei curricula, l'elaborazione di strumenti di valutazione, il confronto con altri docenti ed anche il cambiamento di atteggiamenti e pratiche non efficaci. Lui-

gina Mortari presenta alcune delle tipologie di *experiential learning* e un ricchissimo apparato bibliografico evidenziando l'esigenza di differenziare i contesti di apprendimento prestando attenzione sia agli stili di apprendimento sia alle competenze richieste ai singoli e ai gruppi dai differenti approcci. Si tratta di tipologie di apprendimento che valorizzano il coinvolgimento attivo degli allievi: Inquiry Based Learning (IBL); Problem Based Learning (PBL); Jigsaw; Peer Learning; Service Learning, Community Based Learning (CBL). La finalità perseguita è duplice: (a) sviluppare la competenza riflessiva sull'azione, l'autoconsapevolezza dei pensieri ed emozioni che accompagnano l'azione; (b) il monitoraggio sul percorso e i processi compiuti; esercitare in contesto la competenza di cittadinanza, imparando a portare il proprio contributo alla qualità della vita della comunità.

Fabrizio Manuel Sirignano (Università Suor Orsola Bonincasa di Napoli) nel saggio intitolato *Università per l'apprendimento permanente* sostiene che l'idea europea di Università ha subito trasformazioni radicali e strutturali che vanno ad incidere sulla radice originaria della rappresentazione storica di Università come istituzione che organizza il sapere in maniera universale, alla quota più alta in termini di qualità e innovazione e che porta in sé, in germe, tutte le condizioni necessarie allo sviluppo dell'apprendimento permanente. La questione che Sirignano pone è se l'ideale di Università si stia trasformando in un progetto, riflessivamente elaborato, oppure sia rimasto allo stato di utopia. Ritene che l'apertura, pur importante, della *ricerca* e della *formazione accademica* alle istanze del mondo dell'industria e delle professioni porti con sé il rischio di una deviazione economicistica. Ossia il rischio di rileggere l'utopia pedagogica dell'apprendimento permanente unicamente nella direzione funzionalista di un capitalismo *parassitario*, secondo cui gli investimenti nell'istruzione superiore e nell'alta formazione devono garantire un miglioramento della produttività. Ne deriva l'enfasi su un apprendimento, inteso come una "questione individuale", e sulle competenze intese come la padronanza nell'uso di una capacità individuale in un dato contesto applicativo. Sirignano sostiene che la pedagogia debba prendere le distanze da questa istanza pervasiva di tipo neoliberista e, in quanto scienza dell'educazione, debba «ritornare criticamente a lavorare sull'*u-topia* di una Università accessibile, aperta e democratica per rendere l'apprendimento permanente un topos da realizzare. [...] per ri-scoprire la dimensione della relazione e [...] del lavoro quale vettore di costruzione e trasformazione tanto individuale quanto collettivo» (p. 204).

La seconda parte del volume – *Per un modello sistemico di educazione permanente: le prospettive culturali e scientifiche* – raccoglie i contributi della Tavola Rotonda, coordinata da Maria Grazia Riva.

Maria Grazia Riva (Università di Milano Bicocca) nel suo saggio dal titolo *Educazione permanente: modello individuo-sistema e lifedeeep learning* compie un'ampia rassegna delle dichiarazioni e linee-guida relative all'Educazione permanente nel Novecento, in particolare a partire dagli anni Settanta del Novecento. Secondo Maria Grazia Riva, l'illusione illuminista che l'investimento nelle risorse immateriali e la valorizzazione delle risorse umane incrementino l'occupazione e permettano di presidiare le realizzazioni sociali risulta drammaticamente ridimensionata alla luce della lunga crisi economica, sociale e culturale, dei drammatici attentati terroristici, della feroce crisi in cui versa l'Università. L'Autrice apre alla riflessione pedagogica e *Lifedeeep Learning and Education* scrivendo che viviamo dentro a un paradosso: «per un verso la nostra società è, di fatto, all'insegna della frammentazione, della dispersione, della diffusività mentre, per l'altro verso, avvertiamo sempre di più la necessità di una rete dotata di intenzionalità formativa» (p. 214). E aggiunge che tendiamo a idealizzare il concetto di sistema, nella speranza di poter controllare l'incertezza e l'insicurezza che dominano le nostre vite e la nostra società. Ma «le reti, di per sé, possono espandersi o implodere, essere centrifughe e portare alla dispersione» (p. 214). Allora, si chiede l'Autrice, in che modo l'educazione permanente, riletta attraverso uno sguardo pedagogico critico e clinico può aiutare le persone e le comunità a stare bene? Portare al centro le energie e le risorse significa attenzione ai processi, alla capacità di connettere, di rafforzare i nodi della rete. E soprattutto, la dimensione del Lifedeeep Learning «va molto valorizzata per comprendere le ragioni profonde, latenti, implicite e anche inconscie sia delle dinamiche educative e apprenditive dei soggetti sia di quelle – a esse strettamente intrecciate – del sistema che, nel bene e nel male, le ricomprende al tempo stesso in cui ne è alimentato». Al riguardo, secondo l'Autrice, Riccardo Massa avrebbe risposto che la pedagogia dispone di uno specifico potere pedagogico, quello di costruire contesti, attraverso dispositivi che permettano che “qualcosa di esperienzialmente significativo possa accadere”.

Massimo Baldacci (Università di Urbino) nel contributo *Una tensione dell'educazione permanente* riflette sulla problematica inerente l'orizzonte di senso dell'educazione permanente. Ritiene che all'espressione “educazione permanente” sarebbe da attribuire non tanto un senso descrittivo (di *socializzazione continua*), quanto “regolativo” per indicare il senso che deve assumere un processo formativo esteso a tutte le stagioni della vita. Nel pensiero del Novecento, le due grandi impostazioni che permettono di illustrare questa problematica sono quella deweyana, che vede l'educazione come un processo di crescita

continua dell'essere umano e quella gramsciana che guarda alle dimensioni dell'esistenza storico-sociale dell'uomo, dunque ad una formazione come produttore e come cittadino. Secondo Dewey, un'esperienza è dotata di valore educativo se dilata la possibilità di esperienze successive, promuovendone ulteriori e contribuendo a renderle sempre più ricche di significati. Per Dewey, quindi, la vita umana è un processo continuo di crescita e l'educazione deve essere concepita come "permanente" creando una circolarità virtuosa per cui l'educazione incrementa l'educabilità e l'educabilità è la condizione per l'educazione. Secondo Gramsci, il punto di partenza è l'idea di uomo concreto, che vive in un determinato contesto storico-culturale, dove egli è *produttore* di beni (materiali e immateriali) grazie ai quali può soddisfare i propri bisogni (fisici e spirituali) in un contesto segnato dalla *divisione sociale del lavoro* e da rapporti d'interdipendenza con i propri simili nella comunità sociale. Di conseguenza il *principio educativo* di Gramsci consiste nell'idea che la scuola non debba pensare solo alla formazione del *produttore* ma anche a quella del *cittadino*. Queste due concezioni disegnano una tensione dell'educazione permanente: da un lato la crescita continua dell'uomo in quanto essere umano, dall'altro la formazione del produttore e del cittadino in un concreto contesto storico-sociale. Tali prospettive possono fecondarsi reciprocamente e dare senso a un'educazione permanente intesa come crescita continua e sempre più profonda dell'uomo sia come produttore che come cittadino.

Paolo Federighi (Università di Firenze) con il saggio *L'evoluzione dei concetti di Éducation permanente, lifelong/lifewide learning, l'educazione degli adulti* entra nel merito dei contenuti consolidati, della dinamica evolutiva, delle radici storiche di una serie di termini e concetti che, a partire dalla seconda metà del secolo scorso, si sono inseguiti spesso con la pretesa di sostituirne altri e/o di introdurre elementi di innovazione non solo a livello lessicale, ma anche semantico. Assumendo una prospettiva storica e sociolinguistica, osserva come molti di tali termini (*permanent education, lifelong education, lifelong learning*, educazione permanente, ecc.) siano legati a tempi, spazi geografici, culture di gruppi di operatori. Altra cosa è il percorso evolutivo del concetto di educazione degli adulti, che Federighi analizza in maniera approfondita. Evidenzia il peso che l'evoluzione dei sistemi produttivi ha avuto e ha sul concetto e sui programmi di educazione permanente e sulle conseguenti riflessioni ed elaborazioni fatte a livello politico, sociale, economico e scientifico. Riflette su quanto la terza e, in particolare, la quarta rivoluzione industriale (Industry 4.0) abbiano arricchito i precedenti paradigmi e le precedenti categorie e definizioni. In particolare, secondo Federighi, la quarta rivoluzione industriale richiederà un'educazione degli adulti che vada oltre l'apprendere ad apprendere: che sappia raccogliere e interpretare l'ampia mole di informazioni prodotte dai nuovi

strumenti di produzione, per mettere le persone in condizione di immaginare, progettare, prendere decisioni autonome, produrre idee nuove, saper partecipare ai processi di creazione di nuove conoscenze, tanto che probabilmente il termine Lifelong Learning verrà utilizzato soltanto per descrivere il fenomeno naturale dell'apprendimento continuo.

Luigi Pati (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano) con il saggio *Per un modello sistemico di educazione permanente* evidenzia come la riflessione pedagogica possa trarre un consistente guadagno epistemologico e validità procedurale dal modello della Teoria Generale dei Sistemi. Un'approfondita disamina teorica porta Pati ad evidenziare la concezione secondo la quale l'uomo, in quanto sistema attivo di personalità, per crescere ha bisogno, fin dal suo apparire sulla scena del mondo, di stabilire corrette reti e relazioni con l'ambiente. E ha bisogno che tali reti e relazioni gli permettano – attraverso processi di *differenziazione* e di *arricchimento personale* – di raggiungere livelli diversi di maturità, ossia un *cambiamento in prospettiva evolutiva* (tempo) e in *prospettiva relazionale* (spazio). Ne deriva l'esigenza di costruire contesti esperienziali per lo sviluppo pensati in modo da permettere e facilitare raccordi, confronti, collegamenti tra soggetti e istituzioni. Il concetto di sistema attribuisce consistenza scientifica all'istanza pedagogica di un *sistema formativo integrato* nel quale la nozione di sistema, quindi di circolarità, giova ad una rinnovata interpretazione del rapporto educativo, ma al contempo pone le istituzioni e gli educatori di fronte alla responsabilità della propria idoneità educativa, basata sulla competenza d'intrecciare con i soggetti in educazione una costruttiva rete di comunicazione nel micro-contesto così come nel sistema educativo territoriale quale ambiente in cui sono situati ed operano.

Carla Xodo (Università di Padova) nel saggio *Per un modello sistemico di educazione permanente: le prospettive culturali e scientifiche* articola il proprio intervento su due punti: il modello sistemico di educazione permanente con riferimento a *La buona scuola* considerata dall'Autrice un progetto che può permettere di realizzare una visione integrata e interdipendente dell'azione educativa; le prospettive culturali e scientifiche curvandole sul rapporto tra educazione permanente e pedagogia generale. Carla Xodo considera l'aggettivo *buono* un invito alla responsabilità, all'impegno etico, all'adozione di comportamenti professionali moralmente connotati da parte di dirigenti e insegnanti all'interno della scuola. Aggiunge che l'espressione “educazione permanente” è apparentemente un ossimoro in quanto unisce l'idea di dinamismo e cambiamento insiti nell'azione educativa con quella di persistenza e durevolezza. Ritiene che l'aspetto decisivo per affermare la prospettiva dell'educazione permanente riguardi il superamento di teoria e prassi introducendo il paradigma

metodologico-didattico dell'alternanza scuola-lavoro e riconoscendo il valore della professionalità e responsabilità del dirigente scolastico. Si chiede infine se non sia giunto il tempo di inquadrare più adeguatamente sul piano teorico l'educazione permanente, stante l'impianto teorico della pedagogia, organizzato su più piani d'indagine di tipo filosofico, psicologico, antropologico, sociologico e in discorsi di tipo descrittivo, esplorativo, interpretativo, connesso a metodologie di tipo olistico-sistemico. E aggiunge che se così fosse andato fin dall'inizio, se non avessimo svuotato la pedagogia in tante pedagogie quante sono le educazioni (dell'infanzia, dell'adolescenza, della famiglia, ecc.) allora avremmo più facilmente riconosciuto fin dall'inizio della ricerca sull'educazione permanente che il suo fondamento è antropologico prima che sociale ed economico.

Silvana Calaprice (Università di Bari Aldo Moro) articola il suo saggio intitolato *Educazione permanente: il modello formativo-educante sistemico relazionale* in due parti: un excursus storico e la disamina del modello formativo-educante sistemico relazionale. Descrive i tre periodi di sviluppo dell'educazione permanente: quello relativo all'era umanistica negli anni Settanta; quello relativo all'era del capitalismo globale, dell'information technology e della new economy; quello dell'attuale società postindustriale che chiama in causa la promozione della cittadinanza attiva, l'incremento dell'occupabilità, la soggettività e l'emotività insieme alla consapevolezza che l'apprendimento avviene in un'ampia varietà di ambienti e contesti: lavoro, vita sociale, famiglia. Sostiene che la pedagogia oggi è chiamata a pensare la formazione come processo in grado di promuovere sistemi di relazione e sistemi di valore nei differenti servizi, contesti ed età della vita. Ne deriva l'esigenza di ripensare il sistema culturale-sociale attraverso un modello formativo educante, in prospettiva sistemico relazionale. Un modello caratterizzato da intenzionalità, contestualità, asimmetria. Un modello che in prospettiva di educazione permanente deve da un lato puntare sulla ricerca e sulla riorganizzazione della formazione iniziale (a livello di scuola, università, post-laurea, ecc.), dall'altro sollecitare il mondo produttivo a farsi interprete e partner della formazione continua.

Marinella Tomarchio (Università di Catania) nel saggio *Educazione permanente tra continuità e discontinuità* sostiene che soltanto coloro che potranno espandere la propria esperienza educativa e formativa in una libera, progressiva, personale, costruzione di identità durante i percorsi della loro vita, potranno declinare il passato e il presente al futuro: solo un presente problematizzato restituendoci i segni e il senso del passato può permetterci di orientarci nel futuro. All'educazione permanente compete la possibilità e la necessità di sperimentare un equilibrato rapporto tra continuità e discontinuità. In termini di

formazione, secondo la Tomarchio, non è data crescita se non nella dinamica di continuità e discontinuità. La scienza pedagogica deve sapere giocare bene la qualità del tempo dell'esperienza educativa: nella progettazione educativa non può rappresentarsi la crescita dei soggetti entro l'angusto spazio di un tempo "lineare"; deve monitorare e fare ricerca sui tempi legati ai processi apprenditivi e valutativi per accompagnare i cambiamenti possibili; deve aver cura del dialogo intergenerazionale, dei passaggi di consegna, del valore della testimonianza. La pedagogia, il pedagogista, che sa concepire continuità anche nella discontinuità, non erige muri ma costruisce ponti e ne è custode, «perché gli è molto chiara la ragione sociale e culturale del costruire ponti, ancor più in una società dell'inclusione e dell'esclusione» (p. 205).

Elke Montanari (Hildesheim Universität) nel suo saggio *Apprendimento per tutta la vita in situazioni migratorie: infanzia ed età giovanile* descrive i due setting tipici che si verificano dopo l'arrivo di minori e persone in situazione migratoria in una nuova società. Si tratta di interazioni attuate con l'aiuto di un interprete ed interazioni che devono essere svolte in un'altra lingua, entrambe situazioni caratterizzate da specifiche criticità. Un oggetto di particolare attenzione nelle prime fasi di accoglienza di soggetti in situazione di fuga e in età scolare sono le costellazioni dell'apprendimento delle lingue. Per imparare la lingua del Paese ospitante come seconda lingua, le scuole offrono possibilità aggiuntive o integrative dell'apprendimento linguistico. Offerte aggiuntive hanno luogo anche nelle normali lezioni. Queste offerte, pur percepite positivamente dagli studenti, comportano però una "segregazione" di gruppi di scolari. Viceversa, quando studenti non autoctoni vengono collocati in una classe ordinaria, l'apprendimento della lingua avviene non come "immersion", ma come "submersion" provocando la situazione in cui l'oggetto linguistico non è "visibile", non si colloca sulla superficie dell'acqua più o meno distante dal soggetto, bensì sotto la superficie, quasi precluso in quanto, nelle situazioni submersive, il processo di apprendimento viene delegato in gran parte a chi apprende. È opportuna, quindi, una combinazione coordinata e sistematica degli apprendimenti additivo e integrativo, realizzati in fasi differenti. Le scuole, perciò, sono chiamate a differenziare la didattica tenendo conto della lingua scolare, della lingua di origine e del plurilinguismo. Al riguardo, un contributo può venire dalla impostazione *translanguaging* che sperimenta la comunicazione plurilinguistica nelle lezioni e attrezza spazi di dialogo che rendano possibile la partecipazione con tutte le lingue.

Maurizio Fabbri (università di Bologna) nel saggio *L'educazione permanente e lo sguardo neuroscientifico. Terza età e questione giovanile* sostiene

che secondo gli studi più recenti non vi sono più età che possano essere connotate in termini di accrescimento ed altre di declino. Le teorie neuroscientifiche, a loro volta, danno ampio risalto agli elementi di plasticità cerebrale del cervello qualora il processo di sviluppo si svolga in ambienti aperti alla comunicazione esterna e interna. Così come un essere vivente per sopravvivere deve essere aperto alle influenze dell'ambiente, altrettanto il cervello è soggetto a cambiamenti in funzione del variare delle condizioni ambientali e delle sue attività e si sviluppa se è funzionalmente legato ad altri sistemi, in particolare ad altri cervelli. «Si torna così alla centralità dell'infanzia e della pubertà nell'esperienza formativa: non perché in esse debbano essere date tutte le conoscenze necessarie alla vita, ma perché in esse devono poter venire rispettate quelle condizioni di maturazione e di sviluppo che non pregiudicano la possibilità della mente di continuare ad apprendere per tutta la vita» (p. 264). Perciò le basi dell'educazione permanente devono trovare un terreno sociale adeguato e capace di alimentare pratiche di inclusione e pratiche riflessive per poter creare contesti che nutrano la plasticità cerebrale e, aggiunge Fabbri, «sciogliere i doppi legami in cui si consuma l'esperienza storica del nostro tempo».

La terza parte del volume – Sessioni parallele dei gruppi di lavoro – contiene i contributi relativi alla seconda giornata del convegno, che ha visto la presentazione di più di cento ricerche (dapprima raccolte nel volumetto *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Abstract Sessioni parallele ed ora nel presente volume).

Le dieci sessioni – cinque nella mattinata e cinque nel pomeriggio – riguardano le ricerche relative a qualità dei processi, metodologie e strumenti dell'educazione permanente e si articolano come segue.

- *La qualità dei processi di insegnamento-apprendimento per l'intero corso della vita* (coordinatori: Andrea Traverso, Roberto Trincherò);
- *Le competenze per l'apprendimento permanente* (coordinatori: Roberta Caldin, Massimiliano Costa, Manuela Gallerani);
- *Multimedia e nuove tecnologie per l'apprendimento permanente* (coordinatori: Katia Giaconi, Francesco Ugolini);
- *L'orientamento permanente* (coordinatori: Daniela Dato, Katia Montalbetti);
- *Servizi e percorsi di educazione e cura per le prime età della vita* (coordinatori: Roberta Piazza, Sergio Tramma);
- *Lingue e linguaggi per l'insegnamento permanente* (coordinatori: Massimiliano Fiorucci, Marinella Muscarà);
- *Metodologie per l'apprendimento permanente* (coordinatori: Raffaella Biagioli, Gina Chianese, Berta Martini);

- *La dimensione di genere* (coordinatrici: Anna Grazia Lopez, Elisabetta Musi);
- *Laboratori di apprendimento e insegnamento* (coordinatrici: Laura Cerrochi, Monica Parricchi).

Le relazioni interne alle dieci sessioni propongono una grande ricchezza di contributi che dimostra la vivacità della ricerca pedagogica e il suo significativo impatto a livello nazionale e internazionale. Ne emerge un ampio ventaglio di tipi di ricerca – teoretica, ricerca-azione, empirica, studi di caso – e coerenti approcci teorico-metodologici, quali: ***approcci narrativi e autobiografici*** e, più in generale, ***pratiche partecipativo-discorsive***; ***modalità laboratoriali***, in cui si possa imparare facendo con le mani, le parole, le storie, la mente e si possa fare simulazione; ***percorsi esperienziali basati sull'analisi di concrete situazioni della vita***; ***problem solving e ricerca*** in contesti naturali.

Parte prima

Dalle prime scuole all'Università

Cultura dell'infanzia, diritti e pedagogia dell'infanzia

di *Simonetta Polenghi* – Università Cattolica di Milano

1. Storia dell'infanzia e diritti dei bambini

L'affermazione dei diritti dell'infanzia ha una lunga storia, che, come spesso accade, non fu lineare né, ancora oggi, appare giunta a pieno compimento: una storia densa di contraddizioni, di sofferenza, di ignoranza ma pure una storia che vanta luminose figure, più o meno note, e affascinanti percorsi. La storiografia sull'infanzia, dal pionieristico lavoro di Ariès (1960), ha ormai consegnato studi fondamentali, che hanno consentito di superare il pur fondamentale lavoro dello storico francese, allargando lo sguardo all'Europa protestante, all'età medievale, alle bambine e a fonti nuove (cfr. almeno Becchi, 1994; Becchi, 1996; Ulivieri, 1999; Heywood, 2001; Foyster, Marten, 2010; Covato, Ulivieri, 2001; Fass, 2013). Senza qui addentrarci in tale dibattito, preme ricordare come, se le affermazioni di Ariès sulla mancanza di un sentimento dell'infanzia prima del XVII secolo siano ora più sfumate, e se siamo a conoscenza dei fenomeni religiosi che sia in terre cattoliche che protestanti, in età moderna, dedicavano particolare attenzione e rispetto ai bambini, è nel secolo dei Lumi che si afferma e si diffonde, nei ceti alti, una nuova concezione dell'infanzia, a partire dalla provocatoria affermazione di Rousseau nell'*Emilio*, secondo la quale: «L'infanzia non è conosciuta, ha modi di vedere, pensare, sentire che sono suoi propri».

Se il Settecento è stato definito il secolo della pedagogia (Herrmann, 1981) per l'attenzione riservata al bambino da pedagogisti, medici e filantropi, l'Ottocento è stato chiamato il secolo della scuola, perché durante quei cento anni via via gli Stati europei hanno introdotto l'obbligo scolastico e la formazione dei maestri e si sono fatti carico dell'istruzione secondaria, secondo un processo che, con tempi e modalità diverse, ha comunque inciso in modo notevole sulla vita di un crescente numero di bambini e bambine. La visione romantica del bambino come essere puro e innocente; la lenta affermazione accademica della pedagogia, via via presente negli atenei europei; la volontà dei governi di togliere alle chiese il controllo dell'educazione dei piccoli per educarli già a scuola ad essere cittadini onesti, laboriosi e patrioti: tutto ciò favorì nel XIX

secolo lo sviluppo non solo quantitativo delle scuole popolari, ma anche il graduale miglioramento della preparazione dei maestri, pur permanendo forti differenze tra città e campagna e tra diverse aree europee (Németh, Skiera, 2012).

Al contempo, si registrarono i progressi della medicina e dell'igiene pubblica e il forte impegno per la tutela della salute dei bambini da parte della medicina sociale, spesso di connotazione positivista o massonica, che condusse campagne di divulgazione scientifica e che vide suoi esponenti impegnati anche nelle amministrazioni pubbliche. Nonostante gli indubbi progressi, alle soglie del Novecento ancora un quarto dei nati moriva prima di raggiungere i 12 mesi di età. Il 45% dei fanciulli moriva prima della pubertà (Meckel, 2010, p. 168). Le politiche di tutela della salute dell'infanzia e di prevenzione (vaccinazioni, alimentazione, regolamentazione del lavoro minorile, colonie marine, etc.) furono portate avanti con successo nel Novecento, sino ad abbattere in Europa la mortalità e la morbilità infantile. La creazione di strutture pediatriche, dall'*Hôpital des Enfants malades* aperto a Parigi nel 1802, si diffuse via via nell'Ottocento, attestando l'avvenuto riconoscimento anche in medicina della diversità del bambino, che soffre di patologie specifiche. Pedagogia e medicina osservavano con occhi attenti i bambini, scoprendone le caratteristiche peculiari e proponendo strategie per migliorarne la crescita e l'apprendimento; ma nell'Ottocento l'investimento politico era ancora scarso, anche per ragioni economiche, e orientato a una assistenza limitata: le chiese, protestanti e cattolica, sopperivano ai campi lasciati troppo spesso ancora vuoti dallo Stato, quali l'assistenza ai bambini disabili, alle fanciulle pericolanti, alle famiglie in povertà. I fanciulli devianti o delinquenti erano rinchiusi in istituti che poco avevano di educativo e molto di carcerario (Cambi, Ulivieri, 1988; Nuti 1992; Dupont-Bouchat, Pierre, 2001).

Anche la chiusura delle ruote, ove si depositavano i lattanti abbandonati, avvenne non tanto per la tutela dei bambini, quanto per il decoro della famiglia: nati per salvare i piccoli concepiti fuori dal matrimonio e per proteggere l'onore delle madri nubili, i brefotrofi europei nel corso dell'Ottocento accolsero in numero crescente figli legittimi, che le famiglie, mononucleari in città, non riuscivano a crescere – significativamente, le famiglie abbandonavano non i primi figli nati, ma dal terzogenito in poi (Hunecke, 1987). Agli occhi della famiglia borghese l'abbandono di un figlio legittimo appariva immorale e intollerabile, ma la chiusura delle ruote (decisa nel 1853 in Francia; in Italia avviata nel 1867 a Ferrara, seguita nel 1868 da Milano e Como, nel 1869 da Torino, nel 1872 da Roma e via via da altre città) non si accompagnò ad una legge che tutelasse la maternità né che sostenesse le famiglie povere numerose. I nidi per i bimbi piccoli erano una realtà a fine secolo diffusa in Europa, ma in modo insufficiente rispetto al bisogno e a carico totale della filantropia privata (Caroli, 2014). Per le madri nubili restò la possibilità di abbandonare il figlio: il legislatore si cu-

rava più del loro onore, che del legame parentale da preservare. Ancora ignote, a distanza di un secolo, erano le lucide parole di Pestalozzi su come aiutare le madri di figli illegittimi (Pestalozzi, 1999). Alle soglie del nuovo secolo ma soprattutto nel corso del Novecento, sulla spinta proveniente dalla medicina sociale, si registrarono in Europa campagne per la tutela della salute dei bambini e delle madri: prime forme di protezione della maternità, riduzione delle ore di lavoro, scuole all'aperto, campagne contro il rachitismo, mense scolastiche e via dicendo (Lewis, 1980; Gijswijt-Hofstra, Marland, 2003; Guarnieri, 2004; Cunningham, 2012).

Il welfare per l'infanzia si sviluppò gradualmente nel Novecento, quando gli Stati dedicarono ai bambini maggiori attenzioni, non solo mediche e scolastiche. La protezione dell'infanzia si inseriva nella cultura pedagogica dell'attivismo e delle Scuole nuove, ma ebbe a scontrarsi con le guerre mondiali e le politiche totalitarie. Il massiccio investimento sui giovani effettuato dai regimi totalitari rispondeva a interessi dello Stato-partito, che potevano coincidere con un maggior benessere dei ragazzi (colonie estive, sport, ginnastica), ma che irregimentavano l'infanzia e la gioventù in strutture, dall'ONB alla Hitler-Jugend, con una fortissima struttura ideologica (Betti, 1984; Schleimer, 2004; Horn, 2011). La crescente ingerenza statale nella famiglia e nell'educazione dell'infanzia, sin dai primi anni di vita e poi nella scuola come nell'extra-scuola, in URSS come nei regimi totalitari fascisti, segnò un climax. I bambini erano oggetto e non soggetto delle politiche statali. Anche quando tali politiche si mossero avendo per obiettivo lo sviluppo dell'autonomia dei bambini, come nelle Svezia degli anni Settanta e Ottanta del Novecento, ove si promosse un simile programma di educazione della prima e seconda infanzia, non furono i bambini o le famiglie a esprimere i loro bisogni, ma fu lo Stato che se ne fece interprete (Schmidt, 2013, p. 186).

È stato sottolineato, in sede storica, come il crescente interesse degli Stati verso l'infanzia, nel corso del XX secolo, nascesse da un lato dalla consapevolezza del bisogno di protezione di cui necessitano i bambini, dall'altra però mascherasse spesso una volontà di controllo, presente anche nei regimi democratici, cui si contrapposero negli anni Settanta e Ottanta soprattutto quanti invece riconoscevano al bambino il diritto all'autodeterminazione (Schmidt, 2013).

Il secolo dei bambini, in sostanza, presenta luci ed ombre, che ancora si proiettano sul XXI secolo.

2. Cultura dell'infanzia e servizi

Sulla scia delle riflessioni pedagogiche, da quelle di Ellen Key a quelle di Janusz Korczak, e delle osservazioni della psicologia e della sociologia, via via

si afferma nel Novecento il concetto di cultura dell'infanzia, che consente anche di sviluppare forme artistiche più aderenti alla mentalità infantile e adolescenziale (si pensi alla letteratura per l'infanzia, con libri, riviste, fumetti, film e infine videogiochi) (Krüger, Grunert, 2002). In sociologia e psicologia il bambino viene studiato con un approccio etnografico, come soggetto libero, capace di interpretare il mondo e di sviluppare suoi codici simbolici, di gruppo e di genere (Corsaro, 1997). Anche in Italia si sviluppa una riflessione pedagogica e storica sulla *Kinderkultur* o *children's culture* (Honig, Leu, 1999), concetto che in realtà si sdoppia in cultura *per* i bambini (proposta da adulti) e cultura *dei* bambini (prodotta dai bambini/ragazzi stessi) (Becchi, 2005; Polenghi 2005, 2006s, 2006b). In tale prospettiva si richiamano gli studi di Egle Becchi, di Enzo Catarsi, di Susanna Mantovani, di Anna Maria Bondioli, solo per citarne alcuni.

Tale tema va, poi, ad intrecciarsi con una riflessione sui diritti dell'infanzia che, a partire dalla *Convention on the Right of the Child* (CRC), ha portato i Paesi sottoscrittenti a concentrare l'attenzione sul bambino come soggetto di diritti propri, da tutelare. Al tempo stesso, però, il rischio è quello di idealizzare "l'infanzia" (Macinai, 2015), ripercorrendo il modello romantico e finendo ancora per dimenticare i bambini, intesi come soggetti reali, portatori di una propria storia. In questi termini, è necessaria una riflessione critica sui diritti dell'infanzia quali storicamente e culturalmente situati, per comprendere cosa concretamente significa garantire ai bambini e alle bambine i propri diritti (Bobbio, 2007; Reynaert, Bouverne-de Bie, Vandavelde, 2009). La ricerca storica consente di sostanziare questo discorso, illustrando come diversi modelli di infanzia abbiano influito sull'educazione dei bambini.

Relativamente al dibattito europeo e alle prossime linee di sviluppo si segnala il documento *Council of Europe Strategy for the Rights of the Child* (2016-2021)¹, che ha come priorità dei prossimi anni: "Equal opportunities for all children; Participation of all children; A life free from violence for all children; Child-friendly justice for all children; Rights of the child in the digital environment".

Una linea di attenzione costante è quella connessa al ruolo pedagogico, sociale e culturale dei servizi per l'infanzia. In diversi contributi gli studiosi italiani hanno sottolineato la necessità di un investimento politico e culturale sui servizi per l'infanzia, spazio pubblico di transizione fra il familiare e la comunità (Bondioli, Mantovani, 2004; Bove, Mantovani, 2006; Bobbio, 2011). L'attenzione pedagogica è allora sui modelli educativi nei servizi alla prima infan-

¹ <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168066cff8>.

zia (Manini, Gherardi, Balduzzi, 2005; Infantino, 2008), così come alla formazione necessaria per gli operatori, e si inserisce in una ampia riflessione europea (Fried, Roux 2006; Macha, Witzke, 2009; Braches-Chyrek et al., 2014).

In questo momento, il dibattito Italiano è forte sul tema della costruzione di una politica dei servizi in chiave 0-6: si tratta del processo di istituzione di un sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni, previsto dalla legge n. 107/2015.

3. Pedagogia dell'infanzia e sfide contemporanee

Il tema dei diritti dell'infanzia trova terreno di sviluppo soprattutto in una prospettiva interculturale, che coinvolge il dibattito pedagogico a maggior ragione nel tempo presente (Catarci, Macinai, 2015; Catarci, Fiorucci 2015; Tarozzi, 2015 e molti altri). Il fenomeno dei flussi migratori dei richiedenti asilo che attualmente stanno attraversando i Paesi Europei impone questioni specifiche anche alla pedagogia dell'infanzia. Si tratta da un lato di interrogarsi sulle modalità di accoglienza e “inclusione” dei migranti, dall'altro lato di interrogarsi sulle esigenze specifiche dei minori in arrivo sul nostro territorio. L'attenzione europea su queste tematiche è alta: interessante è il documento di impegno del *Committee on Migrant Workers* e del *Committee on the Rights of the Child* per la preparazione di un *General Comment* sui diritti umani dei bambini in contesti di migrazione internazionale². Per l'Italia, infine, un problema sempre più rilevante è quello dei minori non accompagnati, i quali necessitano di strategie di accoglienza specifiche.

Una tematica trasversale, che si riconnette ad una riflessione sulla famiglia e sulla crisi dei modelli educativi tradizionali (Iori, 2001, 2006; Corsi, Stramaglia, 2009; Riva, 2012; Pati 2014), è connessa alla necessità da parte del mondo adulto di una presa in carico autentica dei bambini e delle bambine. Sullo sfondo del già citato dibattito sui diritti dell'infanzia, va infatti segnalata la preoccupazione crescente per quei comportamenti adulti che, su livelli diversi, si appropriano dei bambini quali “oggetti” del proprio possesso. Si intende, con questo, uno spettro molto ampio di comportamenti e posture (anche solo culturali) che vanno dalla mercificazione dei minori – si pensi alla tratta dei bambini e delle bambine per il mercato della prostituzione (vedi Convenzione di Lanzarote, 2007), che riguarda troppo spesso anche il nostro Paese come cliente di questi mercati – ad una *adulterizzazione* dell'infanzia (Contini, 2010; Demozzi, 2016) che ne nega, così, le specificità.

² https://www.crin.org/sites/default/files/migrant_children_gc_contribution.pdf.

Sempre in tema di bambini come soggetti di diritto e oggetto di diritto, sebbene in una prospettiva assai diversa, si segnala il dibattito sulla genitorialità, sui processi di affidamento nei contesti di separazioni non consensuali, così come sulle dinamiche di adozione. Quanto, infatti, il figlio può essere considerato un diritto? Quanto essere genitori è un diritto? Si tratta di una tematica complessa ed etica che interroga oggi anche il dibattito pedagogico. In una società ove domina il “bambino re” e dove gli adulti rifiutano di accettare ruoli un tempo connessi all’età matura, per restare indefinitamente giovani, quando non adolescenti, i rapporti tra le generazioni (e tra i sessi) sono rapidamente cambiati (Gauchet, 2010). Il compito socio-culturale della pedagogia, in questo scenario, appare ancora più complesso e importante.

Un ulteriore tema di interesse a livello europeo è connesso alle modalità di far fronte all’impoverimento della società, che comporta anche problemi specifici per l’infanzia. In Italia questo impone uno sguardo attento e specifico sulle ricadute che i fenomeni di impoverimento provocano a cascata. Rispetto alla prima infanzia, per esempio, la questione che si pone è in che modo rendere i servizi educativi per le famiglie realmente accessibili, con percorsi di accoglienza che facilitino anche la richiesta di aiuto, laddove necessaria.

Inoltre, questa tematica riapre ad altri interrogativi, come il ruolo fra infanzia e lavoro (Macinai, 2012). La Commissione parlamentare per l’infanzia e l’adolescenza ha evidenziato un aumento della povertà minorile decisamente più significativo di quello riferito alla popolazione adulta. Se per la popolazione adulta si è passati da 9,6 milioni di poveri nel 2012 a poco più di 10 milioni nel 2013, per i minori poveri si passa da 4,8 milioni a 6 milioni. In particolare, il numero di minori in povertà assoluta risulta raddoppiato in due anni: nel 2011 erano 723.000, mentre nel 2013 sono arrivati a 1.434.000. Nel confronto europeo, l’Italia si colloca agli ultimi posti della classifica. Ciò si deve al fatto che nel nostro Paese non solo si investono meno risorse per i minori rispetto ad altri Stati, ma i trasferimenti monetari non sono accompagnati da servizi adeguati, quindi sono scarsamente efficaci.

Dunque, proprio mentre cresce la domanda di educazione, diminuiscono (in Italia come nei paesi più colpiti dalla crisi economica) gli stanziamenti finanziari. Ciò mentre anche la riflessione economica ha dimostrato le ricadute positive di un precoce investimento sull’infanzia e la sua educazione – basti rimandare ai lavori di James Heckman (premio Nobel Economia nel 2000). Tale investimento non implica solo una concentrazione di risorse finanziarie, ma anche una politica saggia di formazione degli adulti (educatori, insegnanti, operatori, genitori). Troppo spesso, anche sui media, la parola è data a medici, psicologi, politici e non anche a pedagogisti. La pedagogia italiana, dunque, ha un

compito di grande responsabilità, che può assolvere grazie alla serietà scientifica dei suoi lavori e all'apertura al confronto e al dibattito internazionale, con un impegno teorico e militante al tempo stesso (Tomarchio, Ulivieri 2015).

Bibliografia

- Ariès, Ph. (1960), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Plon, Paris (ed. it. 1968, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari).
- Becchi, E. (1994), *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari.
- Becchi, E., Julia, D. (1996, a cura di), *Storia dell'infanzia*, 2 voll., Laterza, Roma-Bari (trad. francese 1998 e 2004, *Histoire de l'enfance en Occident*, 2. voll., Seuil, Paris).
- Becchi, E. (2005), "Dialectics in a branch of historiography", «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 12, pp. 107-123.
- Betti, C. (1984), *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, La nuova Italia, Firenze.
- Bobbio, A. (2007, a cura di), *I diritti sottili del bambino: implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*, Roma, Armando
- Bobbio, A. (2011), *Pedagogia dell'infanzia e cultura dell'educazione*, Carocci, Roma.
- Bondioli, A., Mantovani, S. (2004, a cura di), *Manuale Critico dell'asilo nido*, Franco Angeli, Milano (13^a edizione, ed. or. 1987).
- Bove, C.M., Mantovani, S. (2006), "Alle soglie della consapevolezza", in Favaro, G., Mantovani, S., Musatti, T. (2006, a cura di), *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 13-34.
- Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünder, H., Hopf, M. (2014, Hrsg), *Handbuch Frühe Kindheit*, Budrich, Opladen.
- Cambi, F., Ulivieri, S. (1988), *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, La nuova Italia, Firenze.
- Caroli, D. (2014), *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*, Franco Angeli, Milano.
- Catarci, M., Fiorucci, M. (2015, a cura di), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Ashgate Publishing Ltd, Farnham.
- Catarci, M., Macinai, E. (2015, a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa.
- Contini, M.G. (2010), *Molte infanzie molte famiglie*, Carocci, Roma.
- Corsaro, W.A. (1997), *The sociology of childhood*, Pine Forge Press, Thousand Oaks (ed. it. 2003, *Le culture dei bambini*, il Mulino, Bologna).
- Corsi, M., Stramaglia, M. (2009), *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Armando, Roma.
- Covato C., Ulivieri S., (2001, a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia: bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, UNICOPLI, Milano.
- Cunningham, H. (2012), "Saving the children c. 1830-1920", in Morrison, H. (2012, a cura di), *The Global History of Childhood Reader*, Routledge, London and New York, pp. 356-374.
- Demozzi, S. (2016), *L'infanzia 'inattuale'. Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*, Edizioni Junior, Parma.

- Dupont-Bouchat M.-S., Pierre E. (2001, dir.) *Enfance et justice au XIX siècle: essais d'histoire comparée de la protection de l'enfance 1820-1914; France, Belgique, Pays-bas, Canada*, Paris, Pr. Univ. de France.
- Fass P.S. (2013, ed), *The Routledge History of Childhood in the Western World*, Routledge, London and New York.
- Foyster, E., Marten, J. (2010, eds), *A cultural history of childhood and family*, Berg, Oxford and New York.
- Fried, L., Roux, S. (2006, Hrsg), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*, Beltz, Weinheim.
- Gauchet, M. (2010), *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Vita e Pensiero, Milano.
- Gijswijt-Hofstra M., Marland, H. (2003, eds), *Cultures of Child Health in Britain in the Nineteenth and Twentieth Century*, Wellcome Institute Series in the History of Medicine, Rodopi, Amsterdam and New York.
- Guarnieri, P. (2004, a cura di), *Bambini e salute in Europa 1750-2000*, Polistampa, Firenze.
- Herrmann U. (1981, Hrsg), *Das pädagogische Jahrhundert. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland*, Weinheim-Basel, Beltz Verlag.
- Heywood, C. (2001), *A History of Childhood: Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*, Polity Press, Cambridge, UK (e-book 2013).
- M.-S. Honig, A. Lange, H.R. Leu (1999, Hrsg), *Aus der Perspektive von Kinder? Zur Metodologie der Kinderforschung*, Weinheim-München, Juventa Verlag.
- Horn, K.-P. (2011), "Immer bleibt deshalb eine Kindheit im Faschismus eine Kindheit: Erziehung in der frühen Kindheit", in Horn, K.-P., Link, J.-W. (2011, Hrsg), *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, pp. 29-56.
- Hunecke, V. (1987), *Die Findelkinder von Mailand: Kindsaussetzung u. aussetzende Eltern vom 17. bis zum 19. Jh.*, Klett-Cotta, Stuttgart (ed. it. 1989, *I trovatelli di Milano: bambini esposti e famiglie espositrici dal XVII al XIX secolo*, il Mulino, Bologna).
- Infantino, A. (2008, a cura di), *Il lavoro educativo con la prima infanzia. Tra progetto pedagogico e scelte organizzative*, Edizioni Junior, Parma.
- Iori, V. (2006), *Separazioni e nuove famiglie: l'educazione dei figli*, Cortina, Milano.
- Iori, V. (2001), *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, La Scuola, Brescia.
- Krüger H.-H., Grunert C. (2002 Hrsg), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, Opladen, Leske und Budrich (2010 Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwiss., 2 ed. ampliata)
- Lewis, J. (1980), *The politics of motherhood. Child and maternal welfare in England, 1900-1939*, Croom Helm, London.
- Macha, H., Witzke, M. (2009, Hrsg), *Familie - Kindheit - Jugend - Gender. Handbuch der Erziehungswissenschaft*, Band III/1, Schöningh, Paderborn.
- Macinai, E. (2015), "Cultura dell'infanzia e diritti dei bambini. Le contraddizioni del mondo globale", in Tomarchio, M., Ulivieri, S. (2015, a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori. Atti del 29° Convegno Nazionale Siped, Catania, 6-7-8 novembre 2014*, ETS, Pisa, pp. 157-165.

- Macinai, E. (2012), "Childhood and Work: protection and obscuration", in Boffo, V. (2012, a cura di), *A Glance at Work. Educational Perspectives*, Firenze University Press, Firenze, pp. 95-113.
- Manini, M., Gherardi, V., Balduzzi, L. (2005), *Gioco, Bambini, Genitori*, Carocci, Roma.
- Meckel, R. (2010), "Health and Science", in Heywood, C. (2010, a cura di), *A Cultural History of Childhood and Family in the Age of Empire*, Berg, Oxford [u.a.], pp. 167-187.
- Németh, A., Skiera, E. (2012, Hrsg), *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*, Peter Lang, Frankfurt a.M.
- Nuti V. (1992), *Discoli e derelitti: l'infanzia povera dopo l'Unità*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pati, L. (2014), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia.
- Pestalozzi, J.H. (1999), *Sull'infanticidio*, a cura di G. di Bello, La nuova Italia, Scandicci.
- Polenghi S. (2005), "Osservazioni in margine all'intervento di Egle Becchi", in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 12, pp. 125-132.
- Polenghi S. (2006a), "Youth Culture and Military Education in Napoleonic Times: The Battalions of Hope in the First Cisalpine Republic", in «History of Education & Children's Literature», 1, pp. 191-216.
- Polenghi S. (2006b), "Scoperta dell'infanzia e cultura infantile: problemi di metodo", in Ferrari M., *I bambini di una volta. Problemi di metodo. Studi per Egle Becchi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 107-122.
- Reynaert, D., Bouverne-de Bie, M., Vandervelde, S. (2009, eds), "A Review of Children's Literature since the Adoption of the United Nations Convention on the Rights of the Child", in «Childhood», 16 (4), pp. 518-534.
- Riva, M.G. (2012), "Giovani oggi: riflessioni pedagogiche tra crisi del modello d'autorità e sindrome narcisistica", in «Education Sciences & Society», 3 (1), pp. 36-58.
- Schleimer, U. (2004), *Die Opera Nazionale Balilla bzw. Gioventù Italiana del Littorio und die Hitler-Jugend – eine vergleichende Darstellung*, Waxmann, Münster.
- Schmidt, J. (2013), "Children and the state", in Fass P.S. (2013, ed), *The Routledge History of Childhood in the Western World*, Routledge, London and New York, pp. 174-190.
- Tarozzi, M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano.
- Tomarchio M., Olivieri S. (2015, a cura di), *Pedagogia militante: diritti, culture, territori*, ETS, Pisa.
- Ulivieri S. (1999, a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari.

Per una storia dell'infanzia

Nuove metodologie e linee plurali di ricerca e di interpretazione

di *Simonetta Ulivieri* – Università di Firenze

1. La scoperta dell'infanzia: una nuova riflessione storiografica

Nel panorama storiografico sull'infanzia i contributi sono stati quasi inesistenti fino agli anni Sessanta del Novecento, quando Philippe Ariès ha inaugurato la ricerca in questo settore, con un saggio pubblicato nel 1960 che rimane fondamentale nella storia dell'infanzia: *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* (tradotto in italiano nel 1968) ben presto seguito da Peter Laslett (1965, tradotto in italiano nel 1973), da Ivy Pinchbeck e Margaret Hewitt (1969), da Lloyd De Mause (1974, tradotto in italiano nel 1983), da Dieter Richter (1987 e tradotto nel 1992) e da Buenaventura Delgado (1998, tradotto in italiano nel 2002).

Anche nel nostro Paese non sono mancati studi in questo settore, anzi si è attivata una vera rivoluzione storiografica, collegata ad una nuova “cultura” dell'infanzia. Ad un primo studio di Ernesto Codignola (1949) che muove da pagine biografiche per definire la stagione infantile, vanno poi menzionate le analisi di Dina Bertoni Jovine, molte legate alle condizioni dell'infanzia al Sud e allo sfruttamento del lavoro minorile (1963, riedito nel 1989), di Egle Becchi, di cui escono numerosi studi (1994, 2011), che danno ai nostri saperi storici e psico-pedagogici sull'infanzia molte nuove conoscenze, da menzionare anche un'opera curata con Dominique Julia in due volumi (1996) e un'altra curata con Angelo Semeraro (2001); di Leonardo Trisciuzzi, che analizza attraverso i diari paterni la nascita del sentimento dell'infanzia (1976), ma anche dà avvio della sua definizione scientifica (1990); come pure vanno ricordate insieme alle monografie incentrate sull'infanzia, anche tutte le analisi riguardanti il rapporto tra storia dell'infanzia e storia dell'educazione, in particolare i saggi riguardanti la relazione genitori figli attraverso un cannocchiale secolare, con saggi di forte interesse culturale di Biagio Lorè (1999), Carlo Pancera (1999) e Giovanni Genovesi (1999). Interessante anche il contributo recato da studiosi di scienze

umane e statistiche al tema dell'infanzia da Carlo A. Corsini (1996) a da Giovanna Da Molin (1993, 1994).

In circa mezzo secolo in Italia sono usciti numerosi studi attenti all'immaginario, con particolare interesse al mito e alla sua rappresentazione, Angela Giallongo (1990), ai rapporti con la società e l'immaginario nella trattatistica pedagogica e in letteratura, Franco Cambi (1988, 2012) e Carmela Covato (2001), alle problematiche inerenti l'abbandono e lo sfruttamento del lavoro minorile, Giulia Di Bello (1989), ai temi della formazione del "principe" e della "materialità" del quotidiano infantile, Monica Ferrari (1996), al versante di genere e alle asimmetrie educative destinate a bambine e adolescenti, Simonetta Ulivieri (1995 e 1999), ai diritti dell'infanzia, Emiliano Macinai (2006 e 2013), all'iconografia sull'infanzia, Laura Vanni (2012); sulle tematiche scolastiche e sulle tappe fondamentali della riflessione psicopedagogica sull'infanzia, Andrea Bobbio (2011, 2013), alle istituzioni educative rivolte all'infanzia e all'emergere di un pensiero pedagogico-organizzativo sul vissuto quotidiano dei piccoli, Mariagrazia Contini (2010).

Si tratta di un modello di ricerca sull'età bambina che ha dato luogo a una produzione storiografica e anche con agganci alla contemporaneità, sempre più ampia e raffinata, sia rispetto ai periodi storici analizzati, sia rispetto ai modelli sociali e formativi, sia per le diverse modalità di approccio: archivistiche, letterarie, diaristiche, trattatistiche, artistico-iconografiche, memorialistiche, biografiche e autobiografiche, fino alla *oral history* e alla memoria orale. Su questi temi si è anche sviluppata negli anni una forte riflessività storiografica e pedagogica, con incursioni nelle scienze umane, ma soprattutto nella psicologia, nella sociologia e nella demografia. Sono studi diversi e che muovono da diverse tipologie d'indagine, ma che presentano proprio per la loro varietà e complessità una ricchezza di dati e di conoscenze che collocano la storia dell'infanzia in un'ottica di ricerca più innovativa e più ricca.

La documentazione che ci rimanda al passato ce ne fa comprendere gli stili di vita e le relazioni; è quindi multiforme e magari un quadro, o una fiaba, o un vecchio dagherrotipo, o un banco di scuola, sono capaci di dirci molte cose sulle reali condizioni dell'infanzia. Ha scritto Lucien Febvre: «La storia si fa, senza dubbio, con documenti scritti, quando ce n'è. Ma si può fare, si deve fare senza documenti scritti, se non esistono. Per mezzo di tutto quello che l'ingegnosità dello storico gli consente di utilizzare [...]. Quindi con parole, con segni. Con paesaggi e con mattoni. Con forme di campi e con erbe cattive. Con eclissi lunari e con collari da tiro. Con le ricerche su pietre, eseguite da geologi, e con analisi di spade metalliche, compiute da chimici. In una parola, con tutto quello che, essendo proprio dell'uomo [...], esprime l'uomo, significa la presenza, l'attività, i gusti e i modi di essere dell'uomo» (Febvre, 1976, p. 177).

Se come aveva preconizzato Ellen Key (1906), il Novecento sarebbe stato il secolo che avrebbe posto al centro della propria attenzione sociale l'infanzia, attraverso un forte investimento pedagogico e formativo dei bambini, possiamo dire che in questo secolo, accanto a episodi gravissimi, come l'avvio di milioni di bambini ebrei nei campi di sterminio, o come la morte precoce per fame e malattie di tanti piccoli dei paesi del terzo mondo, tuttavia va riconosciuto che il valore e l'intangibilità dell'infanzia sono emerse alla coscienza delle politiche mondiali (Convenzioni ONU, ruolo dell'Unicef), la società contemporanea ha "scoperto" l'infanzia, in famiglia, a scuola, nella società bambini e bambine sono amati e sempre più fatti oggetti di cure e di custodia, sono tutelati e difesi dalle leggi. Nella nostra società l'infanzia tende anche ad essere oggetto di controllo e viene in certo modo privatizzata, ma il "sentimento dell'infanzia" è sempre più diffuso e sentito, e i mali antichi dello sfruttamento e delle violenze di ogni genere sui corpi bambini non vengono più taciuti; sui comportamenti devianti e irregolari verso l'infanzia, la società esige trasparenza, denuncia e chiede condanne esemplari. Gli orchi nascosti tra di noi, sono incredibilmente vicini, sono personaggi, spesso stimati o comunque dall'apparenza "normale", e di cui non si presuppongono i lati oscuri e contorti di un loro pseudo-amore per l'infanzia. La violenza sui bambini, nella molteplicità delle forme con cui si esprime, non è uno stadio superato una volta per tutte dall'umanità. Alle antiche forme dello sfruttamento nella vendita, nella schiavitù e nel lavoro precoce si sono aggiunti altri e più sofisticati sistemi di sopraffazione nello spazio della modernità e della contemporaneità. Essa si consuma, non di rado, all'interno dello stesso sacrario della famiglia, nelle forme della violenza fisica, ma anche in quelle più impalpabili di una persistente ideologia proprietaria dei figli.

Oggi tuttavia il "pianeta infanzia" vive con nuove regole di trasparenza e di democrazia e possiamo senz'altro affermare che vanno sempre di più diffondendosi i "diritti dell'infanzia", a partire dalle prese di posizione di molti Paesi, come pure attraverso la ratifica della Convenzione ONU del 1989 sull'infanzia. Il fenomeno della mortalità infantile nelle società di antico regime era molto rilevante, come pure quello dell'infanticidio, dell'abbandono, dei gravi incidenti domestici. Le varie malattie proprie dell'infanzia erano alla base di un'alta mortalità; il vaiolo, fino a quando non venne debellato nel corso dell'Ottocento, con l'imposizione della vaccinazione resa obbligatoria dai vari Stati europei, era alla base di una vera e propria ecatombe dei piccoli. Il primo ambito di intervento è stato sicuramente il "diritto alla salute" dei bambini, attraverso anche delle azioni sanitarie mirate dello Stato che derivano dal sorgere della pediatria come scienza, collegato al diritto al benessere, inteso come insieme di condizioni di vita tali da permettere la sopravvivenza dei piccoli, soprattutto nei primi anni di vita, riguardo alle malattie esantematiche, e come possibilità di compiere nella crescita un adeguato e sano sviluppo psico-fisico. L'altro rilevante intervento, soprattutto anche

questo in base a un deciso impegno dei vari Stati, fu l'intervento in favore del "diritto all'istruzione", che sorto come lotta contro l'analfabetismo, successivamente fu declinato a livello elementare come obbligatorio, estendendosi successivamente alle scuole medie e alle scuole superiori. Il diritto all'istruzione collegato alla coeducazione e ai suoi valori di parità, coinvolgerà dapprima in misura maggiore i maschietti finendo per diventare anche momento formativo ed emancipativo per le bambine e le ragazze (Ulivieri, 2001).

Il progressivo riconoscimento di diritti specifici dell'infanzia dà conto e in certo modo dimostra le ultime tappe che il mondo degli adulti sta compiendo verso un completo riconoscimento del valore di bambini e bambine. Attraverso l'analisi dei contenuti dei documenti giuridici nazionali ed internazionali possiamo tracciare la storia progressiva del riconoscimento dei diritti dell'infanzia, una storia che si identifica pienamente con il XX secolo. Tuttavia esiste una sostanziale differenza tra come l'adulto evoluto e progressista immagina debba essere la condizione infantile, tra cura, gioco, apprendimenti e empatia, e la realtà di abbandono, violenza e degrado in cui vivono realmente milioni di bambini e bambine nel mondo. La storia del nostro tempo, in merito alle condizioni dell'infanzia, denota e prospetta un grosso scarto tra il progresso costante da un lato dei diritti dell'infanzia, sia nel diritto che nella condivisa comunicazione sociale, e le situazioni di ordinario sfruttamento, mercificazione e reificazione che d'altro lato costituiscono le "normali" condizioni di sopravvivenza in cui quotidianamente si trovano a vivere bambini e bambine in molte regioni del mondo. Lo scarto sta nel fatto che in molti Paesi del mondo che si riconoscono come socialmente evoluti e pedagogicamente avvertiti, tuttavia le condizioni dell'infanzia continuano nella realtà a essere molto difficili, smentendo di fatto quanto asserito a livello teorico nel diritto e nelle dichiarazioni politiche e umanitarie.

2. Trasformazioni della sensibilità adulta rispetto all'infanzia

Il significativo quadro tracciato da Ariès e De Mause fa quindi riferimento al rapporto adulti/bambini, un rapporto declinato come storia di maternità e paternità, forse un po' enfaticizzato sulla paternità e la discendenza maschile, come dimostra bene ad esempio la traduzione del titolo di Ariès, che nell'edizione italiana calca la mano su "padri e figli", cancellando di fatto le madri e le figlie.

Vengono analizzate le relazioni familiari, la storia di una famiglia in trasformazione, composta da diversi gruppi: marito e moglie, genitori e figli, padroni e servi. Una famiglia che da impresa composita mirante alla sopravvivenza di tutti, cambia, si riduce, diventa moderna, nucleare, luogo dove si manifestano relazioni e sentimenti domestici e privati. Un gruppo coeso capace a partire dal

Seicento di organizzare e pianificare la vita dei figli, intervenendo nella loro formazione, nel lavoro.

Un gruppo dove i sentimenti vengono tenuti tra parentesi, proprio perché la durezza e la precarietà dell'esistenza consigliano un tenersi sospesi, senza forti coinvolgimenti. Come ha scritto Leonardo Trisciuzzi: «Il genitore, pur amando il proprio figlio, era sempre in attesa che una delle numerose malattie infantili glielo portasse via... Le donne facevano figli quasi ogni anno... e non ci si aspettava che tutti i figli restassero in vita. Pertanto il sentimento di tenerezza verso i *cuccioli dell'uomo* era quasi tenuto a freno in attesa della sorte o del destino» (Trisciuzzi, 1976, pp. 6-7).

Per definire le condizioni dell'infanzia si guarda con attenzione all'alimentazione e all'abbigliamento infantile, al gioco e al giocattolo, al tempo libero e al precoce lavoro infantile, si indaga sulla vita libera di strada in cui vivono i monelli, le violenze fisiche, la dura disciplina scolastica, l'educazione sessuale che da comportamenti liberi e licenziosi, passa a stili più verecondi e controllati.

Da un bambino adultizzato precocemente, che viveva quasi da adulto in mezzo agli adulti, vittima e complice di scherzi e giochi pesanti e grossolani, per noi e per la nostra coscienza, ormai inaccettabili, si passa lentamente ad una definizione diversa dell'infanzia, che ha diritto ad una crescita e ad una cura particolari, che deve essere istruita e non lasciata nell'ignoranza, che deve apprendere regole di comportamento e di civiltà in relazione alla vita comunitaria. Si tratta di una forte preoccupazione educativa che a partire dalla Riforma protestante e dalla Controriforma cattolica si prenderà cura dell'anima, ma anche dei corpi dei piccoli. Dagli ordini religiosi come i Gesuiti e gli Oratoriani, che si trasformano in ordini di insegnanti, fino ai maestri e alle maestre elementari e ai professori laici dell'Ottocento con l'affermarsi dei sistemi nazionali d'istruzione, si diffonde l'idea che bambini e poi ragazzi hanno bisogno di un periodo preparatorio alla vita, in cui apprendere e conoscere sono importanti elementi per il loro futuro. La scuola in tutte le sue tipologie diventa il luogo privilegiato di questa nuova "liturgia della conoscenza", in cui si coltiva la ragione, la capacità di formarsi alla vita per i giovani maschi, considerati la futura classe dirigente. Sistemi rigidi di controllo e disciplinamenti pesanti sicuramente contraddistinguono questo percorso, che tuttavia è simbolico di un'attenzione all'infanzia, rispetto all'indifferenza di un tempo, dove la formazione era sottovalutata e comunque patrimonio di pochissime e ristrette élites.

Il "sentimento dell'infanzia" il suo sorgere e radicarsi è strettamente collegato ad un miglioramento delle condizioni di vita dei piccoli. Famiglia e scuola insieme sottraggono l'infanzia ad una vita condivisa con gli adulti, dettano nuove regole che sono morali, ma al tempo stesso migliorative delle condizioni anche materiali dell'infanzia.

Negli ultimi decenni del nostro tempo si è profondamente modificato la sensibilità storica e pedagogica rispetto alla prima età, e pedagogisti e storici dell'infanzia sono ben lontani dal poter proporre paradigmi interpretativi esclusivi e definitivi. Eventualmente compiendo un bilancio delle ricerche svolte e delle metodologie adottate, gli studiosi dell'infanzia possono garantire e rappresentare una pluralità di procedure metodologiche, fonti e tracce, approcci e raccordi interdisciplinari, raggiungendo caso mai questa unica certezza, che delle diverse e tante infanzie narrate e rappresentate, come pure delle bambine e bambini veri e reali continuiamo a sapere ancora poco. Come studiosi si è consapevoli che non si ha un quadro definitivo delle vite infantili presenti e passate, ma si possiedono molte per quanto diverse "tracce" del loro passaggio erratico, e la nuova storiografia sull'infanzia, a qualsiasi fonte scritta o orale, iconografica o narrata, a qualsiasi informazione possa far riferimento, non può che aggiungere altre tracce a quelle ormai canoniche, fissate e rubricate, senza pretendere di dare nessuna ricostruzione globale e/o esaustiva. Ed è oltremodo interessante che gli studiosi che più hanno prodotto su tale tema, anche in forme originali e innovative, siano quelli che hanno la più forte convinzione che molto in questo campo ci sia ancora da fare, proprio «per la elusività dell'oggetto di indagine, refrattario ad ogni definizione esaustiva» (Becchi, Semeraro, a cura di, 2001, p. IX).

Gli stessi termini linguistici che in ogni lingua esprimono le figure della prima età, la ricchezza tenera degli appellativi, dei diminutivi e dei vezzeggiativi, costituiscono una pista diacronica interpretativa emblematica che ci svela la diversa considerazione di cui ha goduto l'infanzia nei tempi e negli spazi di differenti culture e civiltà. Alcuni esempi: nel nostro sistema giuridico il bambino è ancora un "minore", e inoltre la prima scuola per l'infanzia a lungo è stata denominata come "materna", e in parte ancora oggi in alcune realtà continua ad essere vista in funzione del ruolo di *maternage* e di cura svolto dalle insegnanti, anziché porre in un ruolo centrale lo sviluppo e l'autonomia dei piccoli. Attualmente le ricerche svolte suggeriscono alcuni punti precisi su cui tra gli studiosi si notano alcune convergenze. Comune e diffusa è ad esempio la consapevolezza che stabilire la durata del "tempo dell'infanzia" è compito difficile e che costituisce un aspetto ineliminabile della fugacità e precarietà delle sue condizioni di vita; che per acquisire nuovi dati e determinazioni, occorre non solo introdursi nei luoghi e nei tempi tradizionalmente deputati all'infanzia attraverso l'educazione formale e non formale: la famiglia e il gruppo parentale, la scuola, le diverse istituzioni (educative, rieducative, speciali, del tempo libero) dove i destini familiari, gli obblighi scolastici, le necessità sociali avviano i bambini verso sorti e contesti disuguali, ma è anche necessario scoprire altri luoghi e spazi dell'informale educativo: le soffitte, le cantine, le strade, punti di incontro e anfratti nascosti, che risultano essere i luoghi magici di una infanzia

che vive e si confronta quotidianamente più con i coetanei che con gli adulti, e dove i bambini sono passati lasciando tracce che ancora oggi fanno parte dei nostri ricordi e/o del nostro immaginario.

Attraverso queste avventure della ricerca, lo storico dell'infanzia, che elegge a soggetto di ricostruzione diacronica il bambino, costituzionalmente incapace di produrre parola, scrittura, beni economicamente vantaggiosi, deve confrontarsi con una ricerca interdisciplinare e dialettica, compiendo passi incrociati con specialisti di altre discipline che in qualche modo incontrano nelle loro ricerche, di sghembo, a latere, il soggetto infantile. Lavorare quindi non solo con studiosi di altri soggetti marginali: donne, anziani e altre figure socialmente ai margini, ma allargare lo sguardo anche ai fenomeni artistici, religiosi, folkloristici, e raccordarsi con competenti studiosi di altre discipline: antropologi, economisti, demografi, archeologi, sociologi, psicologi, cui chiedere e proporre punti di vista e modalità di lavoro sul "pianeta infanzia". Qui la storiografia dell'infanzia può con un lavoro condiviso mostrare la sua promettente ricchezza, la potenzialità di edificazione di capitali di testimonianze e di sollecitazioni, mettendo a punto tecniche e metodologie nuove di indagine.

3. Scrittura, narrazione e iconografia, modalità diverse di rappresentare l'età bambina

Lo stesso sorgere nel nostro Paese di asili per la prima infanzia nella prima metà dell'Ottocento è denotativo di un'attenzione del tutto nuova ai bambini dei ceti più poveri che da sudditi ignoranti si voleva trasformare in cittadini consapevoli, in uomini e donne. Ogni persona costruisce infatti la propria singolarità attraverso la qualità delle relazioni di cura che gli viene prestata fin da quando nasce. Il bambino ricerca lo sguardo di chi lo accudisce. Si comincia ad esistere in quanto qualcuno fino dalla nascita ci accoglie e si prende cura di noi. L'esistenza umana inizia quando ci riconosciamo in quanto tali, ma tale riconoscimento di appartenenza identitaria avviene dall'esterno, attraverso lo sguardo che ci percepisce e ci riconosce di un altro essere umano.

Ha scritto S. Serenella Macchietti: «Le più recenti ricostruzioni storiche della pedagogia dell'infanzia, degli asili e dei giardini infantili... invitano a ripensare alle origini di queste istituzioni ed a interrogarsi sulle motivazioni che indussero molti uomini generosi, cattolici e laici, a fondarle e a sostenerne l'esistenza ed a farle crescere numericamente e quantitativamente... È sembrato quindi opportuno cercare di scoprire *il sentimento dell'infanzia* in ambienti diversi rispetto a quelli comunemente esplorati dalla storia della pedagogia e dell'educazione». Da qui l'attenzione posta a indagare su fonti *altre*, meno tra-

dizionali: gli archivi dei befotrofi, i libri destinati ai bambini, le riviste rispecchianti l'opinione pubblica locale più diffusa. A partire da queste ricerche, si pongono delle domande sul significato del "sentimento d'infanzia": «Dopo aver individuato gli oggetti di studio, si è rivelata necessaria una chiarificazione di idee sul significato da attribuire all'espressione *sentimento dell'infanzia*, nel quale confluiscono idee, pregiudizi, attese sui bambini, sulle loro esigenze, sui loro bisogni affettivi e cognitivi, sulle loro capacità e sulle loro modalità di apprendimento, di socializzazione, di maturare il senso della propria identità, di esprimere autonomia...» (Macchietti, 1993, p. 13, pp. 7-8, p. 9).

Le fonti per una storia dell'infanzia vanno ben oltre quindi la trattatistica di moralisti, giuristi, medici e successivamente pedagogisti, psicologi e pediatri. Esiste tutta una letteratura autobiografica, biografica e letteraria che sottolinea le condizioni in cui viveva e si formava l'infanzia. Basti qui ricordare la diaristica, che rappresenta una delle fonti scritte più interessanti per ricordare l'infanzia del passato, dai diari medici, il cui tipico esempio è il *Journal sur l'enfance et la jeunesse de Louis XIII* (1601-1628) dove Jean Héroard (stampato nel 1868), medico alla corte del re di Francia, annota appunto dal 1601 al 1628 tutti i piccoli avvenimenti quotidiani riguardanti la vita del Delfino (il futuro Luigi XIII) alla cui crescita e stato di salute egli è deputato. Altre fonti molto interessanti sono i "diari" paterni. Oltre a quelli, raccolti da Trisciuzzi (1976), vanno ricordati quello di Pietro Verri nel suo "Manoscritto per Teresa" (1780, stampato nel 1983) e il "Giornale della Caterina" di Niccolò Tommaseo (Bacchetti, 1997). Tutti questi "Diari" sono stati stesi tra la fine del Settecento, per tutto l'arco dell'Ottocento, quasi a significare che un'attenzione privata, quotidiana alla vita della prima infanzia nasce con l'illuminismo e si afferma con la diffusione della conoscenza scientifica fino al positivismo. E si può sicuramente affermare che da questo sentimento e cultura dell'infanzia discendono l'attenzione alla cura dell'infanzia, la riflessione educativa e pedagogica di Rosa e Carolina Agazzi e di Maria Montessori, di Giuseppe Lombardo Radice e di tutto l'attivismo pedagogico, fino alla grande rivoluzione socio-educativa di don Lorenzo Milani.

A noi qui preme di più riflettere alle fonti non solo scritte, ma anche materiali. Anche la narrazione orale di storie, di favole, i racconti di miti, i segni del folklore hanno espresso a lungo il valore o il non-valore attribuito all'infanzia (cfr. Zipes, 1997). La favola di Pollicino e i suoi fratelli spersi nel bosco dai genitori, l'abbandono di Hansel e Gretel, le storie frequenti di figli che partivano "in cerca di fortuna" ci parlano attraverso la metafora fiabesca della triste realtà di bambini soli, venduti e comprati, abbandonati e tornati, spersi e ritrovati che, anche nella realtà europea, ha costituito il *leit motiv* di famiglie indigenti e ai limiti della sopravvivenza, che abbandonavano i propri figli ad altri o

alla carità pubblica, contribuendo anche a creare il mito letterario di un'infanzia vagabonda e girovaga (cfr. Bernardi, 2009).

Come annota giustamente Egle Becchi (1994, p. IX): «nella sua storia il bambino non è solo famiglia: è orfano, abbandonato, offerto a dei conventi, fugge e torna a casa, va sempre per più ore a scuola, socializza fuori dalla domesticità con altri bambini. Queste dimensioni che corrono parallele e sovente si intrecciano *e contrario* rispetto ai rapporti tra bimbo e genitori, sono molto meno presenti nella storiografia sull'infanzia», ma nondimeno vanno indagati anche attraverso ricerche settoriali e specialistiche.

Scegliendo di capire quali rapporti legavano gli adulti ai bambini, in quale considerazione i piccoli erano tenuti, se era presente un sentimento dell'infanzia, non possiamo prescindere dalla maternità e dal parto, dall'alimentazione e dall'abbigliamento, dallo sviluppo del corpo e della sessualità, dall'educazione e dalla istruzione. Sono quegli ambiti di ricerca che Egle Becchi definisce “universali metastorici” della realtà bambina, ovvero rappresentazioni dell'infanzia che ogni epoca e cultura hanno declinato a loro modo (1994, p. XI). Per fare storia dell'infanzia non si può quindi prescindere dalla storia del corpo, dell'igiene, della medicina e delle malattie; sono questi altrettanti punti di riferimento per avere un quadro non solo delle condizioni di vita dell'infanzia, ma anche delle relazioni con gli adulti, e del ruolo che ricoprivano in famiglia. Anche una storia delle mentalità può fornire indicazioni su temi quali l'infanticidio, la prevenzione delle nascite, la contraccezione, l'aborto, l'abbandono. Ad esempio il tema della gravidanza, della maternità, della vita e della morte, va visto in relazione alla condizione femminile, vissuta spesso come condanna ineludibile, come dolore e non come gioia.

Edward Shorter annota che in passato, «le donne erano subordinate agli uomini, i quali esercitavano su di esse un diritto di rapporto sessuale totale. I “diritti coniugali” esercitati dagli uomini comportavano per le donne una serie illimitata di gravidanze indesiderate e non pianificate [...]. Le donne erano vittime dei propri figli, e dell'obbligo di occuparsi di famiglie numerose, sulla dimensione e composizione delle quali non avevano alcun controllo» (Shorter, 1988, p. 8). Queste tesi sono realistiche, soprattutto se rapportate ai rischi ancestrali della gravidanza, alle malattie dell'apparato riproduttivo a cui solo le donne erano esposte, alla forte mortalità femminile connessa al parto. Il ruolo stesso che la madre svolgeva doveva necessariamente tener conto di tutte queste difficoltà e spesso le ragioni del cuore, i bisogni di un singolo figlio o figlia passavano in secondo piano rispetto alla salvaguardia dell'intero gruppo familiare.

Partendo da queste metodologie di ricerca, secondo una tipologia d'indagine sociologica suggerita da Franco Ferrarotti e da Marzio Barbagli, attraverso l'uso dell'intervista orale, ascoltando la memoria degli anziani e delle anziane che narrano la loro vita, si possono ricostruire le condizioni dell'infanzia nel

secolo scorso (cfr. Ulivieri, 2001), con una minuziosa ricostruzione dal basso di quali erano le relazioni tra genitori e figli, tra adulti (zii, nonni, vicini, maestri) e piccoli, tra fratelli e sorelle, tra bambini più piccoli e altri più grandicelli, tra maschi e femmine. Incrociando tra loro questi racconti, emergono situazioni di malessere (le punizioni corporali, il lavoro minorile, la mancanza di cibo, la negazione o sottovalutazione dell'istruzione, il poco tempo concesso al gioco tra coetanei, i giocattoli rari e poveri), ma anche momenti di gioia familiare e di festa paesana cittadina, contraddistinti da giochi all'aperto, danze e da momenti conviviali condivisi. Ad esempio nelle memorie orali si riscopre il sapore di un'infanzia ormai scomparsa, dove la gioia è data durante le feste dallo stare tutti insieme in situazioni di maggiore libertà, nell'abbondanza del cibo, per il fatto di ricevere piccoli regali, dei dolcetti o frutta rara, o un giocattolo fatto di materiali poveri, costruito, intagliato e rivestito in forma artigianale da qualche familiare. Durante le feste si facevano i cappelletti in brodo, si cucinavano i polli e i conigli, si mangiava la carne del maiale ucciso prima delle feste, qualcuno suonava uno strumento e si ballava. Per Befana i bambini ricevevano la calza di lana, fatta a mano, con arance, fichi secchi, noci e qualche torroncino. Questa era la bambola di Piera, nata nel 1910: «io avevo una bambolina di pezza; ero molto affezionata a questa bambola perché me l'aveva fatta la mia mamma» (cit. in Ulivieri, 2001, p. 271). Si giocava con i cocci rotti, si facevano cibi per le bambole impastando la terra e l'erba. I ragazzi si costruivano spade e pugnali con le canne dei canneti, fionde con piccoli rami a forbice.

Sono immagini che rispecchiano l'infanzia povera di un'Italia in gran parte agricola, solo nelle città la borghesia acquista nei negozi balocchi più costosi per i propri figli.

Oltre la scrittura, oltre l'oralità, anche l'iconografia serve a rappresentarci per i secoli passati la visione di scene e di immagini d'infanzia altrimenti scomparse. Se è vero che in molti casi la pittura ha rappresentato bambini e bambine più o meno eccezionali per nascita e condizione, piccoli principi o infante di Spagna come nel caso dell'Infanta Margarita Maria in *Las meninas* (1656) di Diego Velázquez (1599-1660), presi in pose convenzionali e addobbati in abiti ricchi e sontuosi, è anche vero che alcuni artisti hanno rappresentato infanzie *altre*, dove i bambini partecipano ad attività di gioco insieme agli adulti, secondo quella vita promiscua e indistinta che grandi e piccoli vivevano insieme.

Il quadro di Pieter Brougel, *Kinderspiele* (1527-1569), datato 1560, ci dà veramente un'immagine reale dei giochi infantili all'aperto (ne sono stati contati più di ottanta), giochi che possiamo definire "metastorici", in quanto sono esistiti per millenni, ed esistono ancora oggi, come noi li vediamo praticati in qualche parco o in campagna. Ragazzetti che si attaccano alle staccionate e le scavalcano. Bambini che giocano a saltare i compagni chinati (salto alla cavallina), ragazzi che fanno le capriole, giovani che si divertono spingendo dei cerchi, altri che su

una lunga asse, agitando un frustino, fingono di cavalcare. Ci sono quelli che si azzuffano, o corrono in fila, tenendosi gli uni con gli altri, chi compie dei girotondi, chi gioca a nascondino, chi tira delle pietre per terra, chi batte delle palle con un bastone, altri si divertono a camminare sui trampoli. C'è chi sale su un albero e chi fa il bagno nel vicino ruscello. A ben guardare ci sono anche delle bambine, raffigurate in pose più tranquille rispetto ai giochi irruenti dei maschi: in primo piano, una piccola rivendica qualcosa da mangiare, un'altra gioca con una trottola, un'altra ancora viene portata a seggioletta da due persone più grandi, tre sul vicino prato, girano in tondo su se stesse (il pittore rappresenta bene le gonne che svolazzano) facendosi cadere poi esauste sull'erba.

Certo questo quadro rappresenta una grande novità, rispetto ai precedenti periodi storici, in cui la pittura prendeva in considerazione l'infanzia, solo per rappresentare in forme statiche il bambino Gesù o comunque serviva a narrare ai fedeli, attraverso le immagini, efferati episodi di storia sacra, ad esempio "la strage di innocenti".

Prima attraverso le rappresentazioni sacre e poi attraverso quelle profane le immagini di bambini e bambine pian piano emergono dal pennello di diversi artisti che ritraggono la realtà scomoda dell'infanzia abbandonata a se stessa, colta per le strade e nei mercati.

Un pittore spagnolo, la cui vita ha attraversato tutto il Seicento, è Bartolomé Esteban Murillo (1618-1682). A lui dobbiamo alcuni quadri di impressionante realismo che rappresentano bambini di strada, piccoli zingari, mendicanti che vivono in gruppo con i loro coetanei, come in Brasile attualmente i *meninos de rua*. L'atteggiamento dei ragazzi benché sporchi e un po' laceri è sempre spontaneo e disinvolto. Sia che mangino con piacere a bocca piena, sia che giochino tra loro, i ragazzetti sono molto vivaci e pieni di vita. La loro esistenza scorre via semplice, ma felicemente inconsapevole. Ricordiamo questi quadri tutti dipinti intorno al 1670-1675: *Ragazzi con meloni e grappoli d'uva*, *Bambini che mangiano un dolce*, *Ragazzi che giocano ai dadi*.

Altri bambini semplici, quasi rassegnati, infagottati di stracci sono rappresentati nei quadri di Giacomo Ceruti (1698-1767), un pittore lombardo nato a Milano e vissuto nel corso del Settecento tra Brescia e Verona, Padova e Venezia. Ceruti viene detto il "Pitocchetto", proprio perché il genere pittorico da lui privilegiato è composto di poveri pitocchi, da vagabondi e da emarginati. Nei suoi dipinti emergono garzoni che portano gerle di pesce, ragazzi di diversa età che giocano alle carte, mentre i più piccoli immobili guardano interessati, piccole mendicanti che chiedono l'elemosina, una bambina che impara a leggere compitando sulle ginocchia di una donna più grande che guida il ditino della piccola sulla pagina, ragazze intorno che cuciono, contadinelli scalzi con gerle di uova e qualche pollo da vendere, ragazze intente al tombolo, mentre una ragazzina in piedi legge per distrarle, da un lato una piccolina, seria, con uno

sguardo già adulto, osserva con attenzione il pittore. Non a caso in queste rappresentazioni della povertà sono inseriti bambine e ragazzi, quasi che la strada o il ricovero per le orfane siano il loro luogo di vita e di sopravvivenza, completamente mescolati ad una folla di indigenti. Gli stessi piccoli contadini raffigurati hanno un'aria stanca, ingenua e spersa, oggetto di attenzione dei furbi giovinastri cittadini, che sembrano invitarli al gioco per derubarli.

Il nuovo "sentimento dell'infanzia" si stava facendo strada nelle coscienze, e se per alcuni doveva trovare espressione, tuttavia doveva essere rappresentato attraverso soggetti infantili più decorosi e degni di essere ricordati con un ritratto.

Rappresentazioni più raccolte e borghesi le hanno i bambini e le bambine dipinte da Jean-Baptiste S. Chardin (1699-1779). Ben vestiti, ben educati i ragazzini e le ragazzine che troviamo nei quadri del pittore francese fanno le cose con serietà e concentrazione. A partire dalla lievità e destrezza con cui un ragazzo costruisce un castello di carte, mentre un altro su un tavolo di lavoro, ingombro di libri, di carte e calamaio osserva compiaciuto girare una piccola trottola. Un adolescente un po' più grande, appoggiato ad un tavolo, soffia con attenzione una bolla di sapone mentre un piccolotto che appena arriva al bordo lo guarda per imparare. Una giovinetta con un volano, sembra sospesa, prima di iniziare il gioco, una madre fa recitare una preghiera a due bambine a mani giunte prima del pasto, una sorellina scrive mentre il fratello la osserva attento, ed infine la madre acconcia sui capelli della figlia una leggera cuffia, mentre la bambina con femminile attenzione si guarda allo specchio per controllare e rimirarsi, mentre tiene distrattamente con la mano destra un piccolo manicotto.

Chardin racconta con questa galleria di bravi ragazzi e ragazze un'infanzia nuova, più privatizzata, oggetto di cure e di attenzioni, con un gruppo di persone adulte che da una certa distanza, con poche parole, dirige tutte le attività, sia quelle estetiche, che quelle ludiche, che quelle dell'apprendimento. Con Chardin l'infanzia diventa più solitaria, o a due, ma appare come un'infanzia quieta, domata dalle regole dolci ma ferme che la contornano.

Dalla libertà e spensieratezza dei monelli di Murillo, ai ragazzetti poveri e semplici di Ceruti, siamo passati con Chardin ad un'educazione più domestica e familiare. I bambini vengono trattati da bambini con attività loro e compiti loro. I fratelli e sorelle maggiori si prendono cura dei minori. Le madri, insieme alle istitutrici, alle zie nubili, alle nonne sovrintendono alla buona educazione morale e estetica, al controllo delle condotte, al rispetto delle convenienze. La cura e la prima educazione dei figli sono una attività riservata alle donne in famiglia.

Nella ritrattistica romantica dei primi dell'Ottocento e in quella borghese che si afferma in quel secolo, il bambino diviene una figura centrale, posto in mezzo ai genitori, a rappresentarne, in quanto prodotto, l'unione. Numerose in

questo periodo le rappresentazioni di famiglie di nobili, ma anche di notabili di stato, di capitani d'industria e di alti funzionari, militari, fino alle famiglie dei pittori e a quelle dei ceti meno abbienti, contadini, piccoli commercianti, emigranti sul molo di un porto prima della partenza. I bambini diventano visibilissimi, sono punti di riferimento della famiglia: i figli sono ancora tanti e rappresentano il futuro (cfr. Genovesi, 1999).

I gruppi di famiglia dipinti ci dicono molto sul ruolo degli anziani e quello dei più giovani, la staticità o meno delle pose mostra la distanza o la prossimità nelle relazioni affettive. La relazione educativa da rigida e asimmetrica, si trasforma e diviene più empatica e permissiva. Ci si avvia verso il Novecento, il secolo che darà pieno riconoscimento all'infanzia (cfr. Becchi, 2001; cfr. Macinai, 2006).

4. La rappresentazione dell'infanzia, come mosaico scientifico

La storia dell'infanzia inizia ormai ad essere anche una storiografia, che ha come carattere di fondo una forte interdisciplinarietà e multidisciplinarietà, unitamente al senso di una perenne incompiutezza. Il genere rappresenta un ambito ancora poco analizzato. Se poco si sa dei maschietti, ancor meno si conosce dell'educazione e dei saperi formativi destinati alle femminucce, imbrigliate e costrette nelle pratiche educative che precocemente ne hanno codificato e ne definiscono la collocazione di subalternità sociale e sessuale (Ulivieri, 1999). Alle bambine è stata a lungo diretta una precisa "pedagogia dell'ignoranza", tendente a togliere loro la parola, la riflessione ed anche l'immaginazione. I saperi a loro riservati sono stati quelli ornamentali delle classi più abbienti (la conoscenza delle lingue straniere, la musica, il ballo, la conversazione), e quelli della domesticità (saper tenere in regola una casa e conoscere l'economia domestica) per le figlie dei più poveri, non esitando le famiglie a venderne il corpo, avviandole alla prostituzione, in caso di bisogno economico. Le informazioni sui bambini delle classi proletarie e sottoproletarie, poi, sono poche e in Italia bisogna ritornare al bel saggio già citato di Bertoni Jovine per parlare di infanzia sfruttata nel Mezzogiorno d'Italia. Nuto Revelli (1985) ha raccolto molte informazioni sullo sfruttamento dei minori nelle campagne, attraverso le interviste condotte in Piemonte, nelle Langhe. Da *Cristo si è fermato a Eboli* (1945) di Carlo Levi a *Padre Padrone. L'educazione di un pastore* (1975) di Gavino Ledda, tante poi sono le suggestioni/informazioni che molte autobiografie ci rimandano.

La storia dell'infanzia insomma si muove oggi nella piena consapevolezza della sostanza ondivaga, aporetica del suo oggetto. Ma ha presente, forse in

misura più intensa e più impegnata di altre tematiche della storiografia storico-educativa di oggi, una sua accreditata competenza scientifica e umana. In questo senso, come luogo di rischiaramento di un passato difficile – «un incubo da cui appena oggi iniziamo a destarci», la definisce De Mause – può forse lenire, col suo lungo racconto di negazioni e oggettivazioni, le contraddizioni e le miserie del presente, costituendosi come estremo luogo critico di conoscenza, in cui raccogliere le ragioni non viste e negate, i silenzi spesso complici, le solitudini tristi dei bambini e delle bambine. La storia dell’infanzia, come luogo di arricchimento e accrescimento di consapevolezza critica, può aiutare a modificare i comportamenti, a stimolare l’autoriflessività dei saperi che comunque attraversano il mondo infantile, avviando insomma una nuova definizione della “Pedagogia dell’infanzia”, attraverso un’etica dell’agire educativo e del legiferare pubblico nei riguardi della “età bambina”.

Si sta costruendo un nuovo paesaggio che per quanto parziale è enorme, rispetto alla carenza di studi specifici di sessanta anni fa. Si tratta di un grande mosaico con tante tessere che probabilmente non sarà mai completo; tuttavia è forte la consapevolezza che questa nuova ricerca storiografica e pedagogica sull’infanzia è in cammino, che molto ha prodotto, e che ancora sta cercando altri itinerari, altre informazioni, altre suggestioni, altri contributi...

Bibliografia

- Ariès, Ph. (1968), *Padri e figli nell’Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari.
- Becchi, E. (1994), *I bambini nella storia*, Laterza, Roma Bari.
- Becchi, E. (2001), “Infantologie del Novecento”, in B. Vertecchi (a cura di), *Il secolo della scuola. L’educazione nel Novecento*, La Nuova Italia, Firenze.
- Becchi, E. (2011), *Maschietti e bambine. Tre storie con figure*, ETS, Pisa.
- Becchi, E., Julia, D. (a cura di) (1996), *Storia dell’infanzia*, vol. I° *Dall’antichità al Seicento*; vol. II° *Dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari.
- Becchi, E., Semeraro, A. (a cura di) (2001), *Archivi d’infanzia. Per una storiografia della prima età*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bernardi, M. (2009), *Infanzia e metafore letterarie. Orfanezza e diversità nella circolarità dell’immaginario*, Bononia University Press, Bologna.
- Bertoni Jovine, D. (1989), *L’alienazione dell’infanzia*, Editori Riuniti, Roma 1963; nuova ed., Manzuoli, Firenze.
- Bobbio, A. (2011), *Pedagogia dell’infanzia e cultura dell’educazione*, Carocci, Roma.
- Bobbio, A. (2013), *Pedagogia dell’infanzia. Processi culturali e orizzonti formativi*, La Scuola, Brescia.
- Cambi, F., Olivieri, S. (1988), *Storia dell’infanzia nell’Italia liberale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cambi, F., Di Bari, C., Sarsini, D. (2012), *Il mondo dell’infanzia. Dalla scoperta, al mito, alla relazione di cura. Autori e testi*, Apogeo, Milano.
- Codignola, E. (1949), *Infanzia*, La Nuova Italia, Firenze.

- Contini, M. (a cura di) (2010), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Carocci, Roma.
- Corsini, C.A. (1996), "Infanzia e famiglia nel XIX secolo", in E. Becchi, D. Julia. (a cura di), *Storia dell'infanzia, Dal Settecento a oggi*, vol. II°, Laterza, Roma-Bari.
- Covato, C., Ulivieri, S. (a cura di) (2001), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Unicopli, Milano.
- Da Molin, G. (1993), *Nati e abbandonati. Aspetti demografici e sociali dell'infanzia abbandonata in Italia nell'età moderna*, Cacucci, Bari.
- Da Molin, G. (2008), *Famiglia e infanzia nella società del passato (secc. XVIII-XIX)*, Cacucci, Bari.
- Delgado, B. (2002), *Storia dell'infanzia*, ed. Dedalo, Bari.
- De Mause, L. (a cura di) (1983), *Storia dell'infanzia*, Emme ed., Milano.
- Di Bello, G. (1989), *Senza nome né famiglia. I bambini abbandonati nell'Ottocento*, Manzuoli, Firenze.
- Febvre, L. (1976), *Problemi di metodo storico*, Einaudi, Torino.
- Ferrari, M. (1996), *La paideia del sovrano. Ideologie, strategie e materialità nell'educazione principesca del Seicento*, La Nuova Italia, Firenze.
- Genovesi, G. (1999), *L'educazione dei figli. L'Ottocento*, La Nuova Italia, Firenze.
- Giallongo, A. (1990), *Il bambino medievale. Educazione e infanzia nel medioevo*, Dedalo, Bari.
- Key, E. (1906), *Il secolo dei fanciulli*, Bocca, Torino.
- Laslett, P. (1979), *Il mondo che abbiamo perduto*, Jaca Book, Milano.
- Ledda, G. (1975), *Padre padrone. L'educazione di un pastore*, Feltrinelli, Milano.
- Levi, C. (1945), *Cristo si è fermato a Eboli*, Einaudi, Torino.
- Loré, B. (1999), *L'educazione dei figli. L'Antichità*, La Nuova Italia, Firenze.
- Macchietti, S.S. (a cura di) (1993), *Il sentimento dell'infanzia in Toscana nell'ultimo Ottocento*, Bulzoni, Roma.
- Macinai, E. (2006), *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, ETS, Pisa.
- Macinai, E. (2013), *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Carocci, Roma.
- Pancera, C. (1999), *L'educazione dei figli. Il Settecento*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pinchbeck, I., Hewitt, M. (1969), *Children in English society*, voll. 2, Routledge & Kegan Paul, London-Toronto.
- Revelli, N. (1985), *L'anello forte*, Einaudi, Torino.
- Richter, D. (1992), *Il bambino estraneo. La nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese*, La Nuova Italia, Firenze.
- Shorter, E. (1988), *Storia del corpo femminile*, Feltrinelli, Milano.
- Trisciuzzi, L. (1976), *La scoperta dell'infanzia. Con estratti dai "Diari" di Pestalozzi, Tiedemann, Darwin, Taine, Ferri, Le Monnier*, Firenze.
- Trisciuzzi, L. (1990), *Il mito dell'infanzia. Dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica*, Liguori, Napoli.
- Trisciuzzi, L., Cambi, F. (1989), *L'infanzia nell'Italia moderna*, Editori Riuniti, Roma.
- Ulivieri, S. (1995), *Educare al femminile*, ETS, Pisa.
- Ulivieri, S. (a cura di) (1999), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari.

- Ulivieri, S. (2001), "La mia maestra era bella. L'infanzia nella memoria degli anziani", in Becchi, E., Semeraro, A. (a cura di), *Archivi d'infanzia. Per una storiografia della prima età*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ulivieri, S. (2001), "La mia mamma faceva la corallaia! Famiglia, scuola, gioco e lavoro minorile nel primo Novecento", in Covato, C., Ulivieri, S. (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia*, Unicopli, Milano.
- Ulivieri, S. (2012), "Genere e formazione scolastica nell'Italia del Novecento", in D. Demetrio et al., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini, Milano, 2001. Anicia, Roma.
- Verri, P. (1983), *"Manoscritto" per Teresa*, Serra e Riva Ed., Milano.
- Zipes, J. (1997), "The Razionalization of Abandonment and Abuse in Fairy Tales", in Idem, *Happily Ever After Fairy Tales. Children and the Culture Industry*, Routledge, New York and London.

Educazione permanente nelle prime età della vita

di Liliana Dozza – Università di Bolzano

È ampiamente riconosciuto che l'educazione permanente è un processo naturale e sociale che si costruisce a partire dai primi giorni e settimane di vita e prima ancora e si estende per l'intero corso della vita, fino all'età senile (*lifelong learning*); si costruisce *nei differenti ambienti* di formazione e di esperienza (*lifewide learning*) e, soprattutto, dovrebbe essere un processo capace di assicurare ancoraggi cognitivo-emotivi su cui innescare percorsi di narrazione, riflessione, valorizzazione di storie e identità che acquistino il valore di un *apprendimento profondo* (*lifedeeep learning*) e siano una base sicura su cui costruire nel corso della vita (West-Burnham & Coates, 2005; West-Burnham & Huss Jones, 2008; CONFINTEA VI, 2010; Derrick, Howard, Field & Laverder, 2010 Karlsson & Kjisik, 2011;). È inoltre riconosciuto, coerentemente con l'approccio teorico-metodologico interattivo-costruttivista e contestualista, che l'apprendimento (e la percezione di utilità delle esperienze di apprendimento) è un processo marcato culturalmente, situato nel contesto storico-culturale e socio-economico e mediato dalle pratiche e dalle prospettive della cultura locale (Engeström, 1987; Banks, Ball et al., 2007).

Peraltro, quando si affronta il tema dell'Educazione Permanente, generalmente si fa riferimento all'età adulta e anziana, alla formazione in servizio, alla riconversione professionale sul mercato del lavoro, all'alta formazione post-universitaria e all'arricchimento culturale e spirituale, come se l'educazione permanente incominciasse *quando finiscono le scuole*, e comunque lasciando in secondo piano la grande importanza che l'educabilità e l'educazione relative alle prime età della vita hanno per la vita intera.

In alcuni filoni della letteratura sull'Educazione permanente del Novecento si ripropongono tre principali sfide che, a distanza di circa cento anni – e al di là delle varie dichiarazioni e Comunicazioni al Parlamento europeo – risultano ancora non compiutamente realizzate, per tutte le età e in particolare per le prime età della vita, nella maggior parte dei Paesi europei (Field, 2010). Sono le seguenti:

- *migliore è la qualità dell'educazione nei contesti formali, caratterizzati da un curriculum formalizzato, a partire dalle prime scuole fino all'università,*

maggiori saranno le potenzialità di educazione e di sviluppo nella vita intera (Yeaxlee, 1929);

- *migliore è la qualità dell’educazione e la qualità¹ e valorizzazione delle esperienze* fatte nei contesti educativi non formali, ma intenzionalmente formativi come le famiglie, le chiese, i servizi formativi e socio-educativi di enti locali (biblioteche, musei, pinacoteche, centri gioco, ecc.) le associazioni e gli ambienti di lavoro, *maggiore e più aperto sarà lo “spazio di libero movimento personale”*, quindi la possibilità/autoconsapevolezza di arricchimento cognitivo-emotivo e di autonomia (Yeaxlee, 1929; Dewey, 1938, tr. it. 2014; Lewin, trad. it. 1963, 1965, 1972; Bruner, 1997; Cotè, 2004, Banks, Ball et al., 2007);
- *migliore è la messa a punto dei contesti educativi* in modo che “*qualcosa di esperienzialmente significativo*” (Riva, 2016, p. 214) per il singolo e per il gruppo possa accadere (per esempio: riconoscendo e attribuendo valore all’azione e alle esperienze pregresse, costruendo sulle stesse ma indicando oltre, rispettando tempi, ritmi e stili di chi apprende), *maggiore sarà la possibilità di apprendere, ossia di farsi trasportatore e trasformatore di energie* nella forma di gioco e di lavoro, di immaginazione in pensiero e in azione, di riflessione e dialogo (Lindeman, 1926; Yeaxlee, 1929, Vygotskij, 1934, tr. it. 1992).

Le ricerche sull’educabilità del bambino hanno messo in luce un’ampia mole di evidenze empiriche e di elaborazioni teoriche relative a diritti, caratteristiche personali ed espressioni di maturità relative, qualità dei contesti di educazione e di cura così come dei meso e micro-contesti (Bronfenbrenner, 1986, ed. or. 1979; Paparella, 2005; Grange Sorgi, 2005, 2011; Limone, 2007). L’idea di fondo è che *l’educazione è un fattore dell’educabilità e l’educabilità è condizione per l’educazione*. Quindi lo scopo di tali ricerche è di potere individuare per tutti e per ciascuno le condizioni più favorevoli per apprendere e una via di riuscita per il successo formativo (Grange Sorgi, 2016).

¹ Secondo Dewey (1938, tr. it. 2014), il problema centrale di un’educazione basata sull’esperienza è quello di scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno sulla base dei tre seguenti principi: (a) e (b) *principio di continuità e principio di crescita*. Ossia, ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l’hanno preceduta e modifica la qualità di quelle che seguiranno; (c) *principio di interazione*. Ossia, le condizioni dell’esperienza sono sempre due: la condizione del contesto esterno e la condizione del soggetto di cui l’educatore deve tener conto nel mettere a punto le “situazioni” di apprendimento. In tal senso le situazioni di apprendimento devono rispettare i principi di continuità e di sviluppo connettendo passato, presente e futuro e devono coniugare nell’esperienza il soggetto con il contesto affinché il lavoro scolastico sia il frutto di un’impresa collettiva. L’esperienza in “situazione” diventa in tal modo mezzo e fine dell’educazione.

1. Le ragioni di un progetto educativo grande per i più piccoli

Le ragioni per ritenere che le potenzialità dell'educazione permanente sono da coltivare fin dalle prime età della vita – perché proprio le prime età della vita costituiscono un “cantiere aperto”, una “area di sviluppo prossimale” per la vita futura – sono molteplici.

La qualità educativa dei contesti relazionali

Per gli esseri umani è vitale essere parte di un sistema relazionale con valore di legame: una rete transpersonale a valenza affettivo-cognitiva paragonabile a un campo magnetico (Foulkes e Anthony, 1991, p. 211). Al riguardo Foulkes scrive:

Ogni individuo è parte di una rete sociale, un piccolo punto nodale, per così dire, in questa rete e può solo artificialmente essere considerato isolatamente, come un pesce fuor d'acqua. Oltre a queste ramificazioni orizzontali, con le altre persone e la comunità, l'individuo ha una connessione verticale che rappresenta la sua eredità biologica, che egli sviluppa durante tutta la vita (1991, p. 42).

Secondo la concezione gruppoanalitica, di cui Foulkes è il caposcuola, l'identità personale si struttura tramite relazioni potenzialmente aperte a infinite connessioni con diverse soggettività, gruppi e contesti: quelle verticali, che tramandano e trasformano eredità biologica, storia personale, vicende e cultura dei gruppi di appartenenza; quelle orizzontali che vengono costruite nei contesti educativi e attraverso le molteplici sollecitazioni della vita quotidiana. La qualità educativa dei contesti (spazi, tempi, relazioni-regole) in cui il bambino e la bambina crescono e, in particolare, delle dinamiche che in essi si attivano (potenzialmente costruttive e creative e/o distruttive e regressive) è un obiettivo a cui riservare grande cura e mai definitivamente raggiunto (Nitsun, 1991).

Coerentemente, altri studi dimostrano che gli esseri umani, per sopravvivere, devono essere parte di sistemi aperti, funzionalmente legati ad altri sistemi (in particolare ad altri cervelli) in relazione con un contesto di riferimento e, in quanto tali, soggetti a cambiamenti in funzione del variare delle condizioni ambientali e delle loro stesse attività (Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006; Cozolino, 2008; Fiz Perez, Caserta, 2010). La ricerca evidenzia che la plasticità neuronale e la modificabilità cognitiva caratterizzano il cervello in ogni età e in particolare nelle prime età della vita, in quanto esiste un rapporto significativo tra esperienza precoce e funzione cerebrale. Lo sviluppo cognitivo e la fluidità dell'intelligenza si basano sulla formazione di nuove sinapsi, la “potatura” di altre e la ristrutturazione strutturale e funzionale delle reti nervose mediate dall'esperienza (Margiotta, 2011). Secondo la neuropsicologia:

[...] le esperienze interpersonali precoci (in gran parte di tipo emozionale) sono in grado non solo di sviluppare le capacità cognitive, ma anche di fungere da regolatori di ormoni che influenzano direttamente la trascrizione genetica facendo sì che alcuni geni possano esprimersi e altri essere “silenziati”. Viceversa, l’assenza di esperienze o la carenza di cure educative possono esercitare effetti negativi sui contatti tra le cellule nervose (sinapsi) e sui circuiti neurali, riducendone la complessità. Lo sviluppo del cervello è in gran parte un processo che dipende, oltre che da un programma genetico, dall’esperienza, sia in termini positivi sia negativi. [...] La struttura fisica del cervello dunque non dipende solamente da un programma genetico ma anche dal fatto che l’esperienza favorisce lo stabilirsi di nuove connessioni neurali, la produzione di mediatori nervosi e di principi “trofici” come il ben noto “Fattore di crescita del sistema nervoso” scoperto da Rita Levi Montalcini (NGF), che facilitano la trasmissione dell’informazione e l’efficienza dei circuiti neurali e, di conseguenza, l’attivazione di funzioni cognitive (Oliverio, 2015, pp. 10-11).

L’Io come corpo e come racconto

La costruzione dell’identità inizia molto presto nell’ambiente in cui il bambino e la bambina si muovono e agiscono, dove costruiscono e riconoscono appartenenze linguistiche, religiose, morali.

Nella costruzione dell’identità la dimensione motoria, la più antica dal punto di vista evolutivo, è stata finora sottovalutata a scapito di una dimensione cognitiva “disincarnata”. Peraltro, essa è in grado di dar forma a componenti non solo motorie, ma anche motivazionali e cognitive.

Nel corso del suo processo evolutivo, il cervello ha infatti bisogno di fare esperienze tattili e motorie perché si sviluppino quelle aree sensorimotorie che rappresentano il punto di partenza per la maturazione delle aree superiori, quelle del linguaggio e del pensiero complesso. [...] Il nostro cervello è un enorme archivio di repertori motori [...] che lo psicologo russo Alexander Lurija ha definito “melodie cinetiche” per indicare la complessa fluidità che ciascuno di noi mette in opera nei diversi atti della vita quotidiana (Oliverio, 2015, p. 32).

Prima ancora della nascita delle neuroscienze e della psicologia cognitiva Maria Montessori descrisse queste caratteristiche della mente infantile nel suo volume *La mente del bambino*, dove evidenziò che il bambino crea la propria “carne mentale”, attraverso l’esperienza nel suo ambiente.

Possiamo dire che l’Io e la coscienza di sé sono il prodotto di un *Io come corpo* in azione nel contesto concreto di appartenenza. L’Io e la coscienza di sé sono anche un *Io come racconto*, ossia il prodotto di una storia che raccontiamo a noi stessi per “mettere ordine” e attribuire significati e coerenza al succedersi dei fatti della nostra vita. L’immagine e la coscienza di sé si co-costruisce, racconto dopo racconto, attraverso “stratificazioni” progressive di rappresentazioni e narrazioni: le narrazioni di altri, soprattutto degli altri significativi e le

narrazioni fatte a sé e agli altri, su di sé e sugli altri. Si tratta di un processo che prende forma in modo sorprendentemente sistematico e «profondamente intrecciato alla padronanza del linguaggio stesso, non solo alla sintassi e al lessico ma alla sua retorica e alle regole per costruire la narrazione. Come tutti gli altri aspetti della costruzione del mondo, la costruzione del Sé (o “costruzione della vita”) dipende dal sistema simbolico nel quale è condotta, le sue opportunità e vincoli» (Bruner, in Sempio, Marchetti, 1995, p. 136). Le “radici” cognitivo-emotive – a cui sono ancorate esperienze e racconti – tracciano curiosità, abiti mentali, frames attitudinali, saperi impliciti preziosi. Permettono di scoprire/riconoscere la similarità, sperimentare la coesione per potere progressivamente acquisire consapevolezza dell’alterità. E questa “matrice” che si va costruendo giorno dopo giorno tende a trasmettersi da generazione a generazione.

L’autoconsapevolezza emozionale e cognitiva

La plasticità e modificabilità cognitiva del cervello e l’evidente importanza delle esperienze precoci chiede di coltivare fin dalle prime età della vita qualità umane evolute come: pro-socialità, comprensione, ascolto e comunicazione intenzionale, cooperazione, autoconsapevolezza emotiva, riflessione. L’autoconsapevolezza cognitivo-emotiva può essere gravemente compromessa in mancanza di queste qualità, che dovrebbero essere sperimentate, esercitate, padroneggiate nei contesti formali e non formali – in primis nelle famiglie e nelle prime scuole, in particolare nell’infanzia e nella preadolescenza. L’autoconsapevolezza emozionale richiede lo sviluppo della capacità di riconoscere le sensazioni provate in relazione ad una particolare emozione, di sapere esplicitare verbalmente che cosa si è provato e descrivere l’evento che ha scatenato l’emozione, di sapere riconoscere ed elaborare pensieri, emozioni e sentimenti, imparando in tal modo a monitorare e gestire le proprie emozioni. In ambito scolastico si può puntare a un ampliamento del repertorio linguistico e della capacità dei bambini di parlare di se stessi, con se stessi e con gli altri: riconoscere il proprio stato d’animo, comunicarlo, comprendere quello degli amici, dei genitori o di altre persone, imparare a comunicare (*messaggio Io*) le sensazioni, emozioni, sentimenti provati e i pensieri fatti. È chiaro che l’alfabetizzazione emotiva è solo un primo passo ma crediamo che possa contribuire a gettare le basi per sviluppare competenze evolute in età – come quelle relative alla scuola dell’infanzia e primaria – in cui il bambino e la bambina (ed anche il/la preadolescente) non sono ancora completamente impegnati a far fronte all’incalzare di altre dimensioni dello sviluppo.

Come scrive Maurizio Fabbri nel saggio raccolto in questo stesso volume: «Si torna così alla centralità dell’infanzia e della pubertà nell’esperienza formativa: non perché in esse debbano essere date tutte le conoscenze necessarie

alla vita, ma perché in esse devono poter venire rispettate quelle condizioni di maturazione e di sviluppo che non pregiudicano la possibilità della mente di continuare ad apprendere per tutta la vita» (p. 264).

2. Contesti e attività per i bambini

Come si è detto, tutte le età della vita sono importanti per lo sviluppo delle dimensioni dell'esistenza e per la realizzazione delle persone, nella loro umanità e ricchezza culturale e spirituale sia come produttori sia come cittadini. Ma vi sono età particolari, in cui in forza dell'educabilità del genere umano e del fatto che l'educazione è il fattore principe dell'educabilità, si creano "matrici" in cui verranno "incisi" veri e propri copioni che orienteranno e condizioneranno l'azione e l'apprendimento. Allora possiamo aver ragione di chiederci: Quale formazione può avere radici profonde e valore per lo sviluppo della persona e della comunità? Quale formazione è in grado di tenere il passo con la "trasformatività" dei contesti locali e globali e di una società soggetta a molteplici e incalzanti trasformazioni?

Le prime scuole rappresentano una grande esperienza di continuità nella discontinuità. La responsabilità educativa comporta l'impegno ad accompagnare e sostenere lo sviluppo dell'identità attraverso un succedersi incessante di differenziazioni e integrazioni, e consiste nell'assumere i singoli bambini, i sottogruppi, la classe come misura delle scelte e dell'azione didattica. Come fare?

Concordiamo con Dewey (1938, tr. it. 2014) e con i filoni di ricerca dell'*experiential learning* (Mortari, 2016) così come del *cooperative learning* (Comoglio, 1996, 1998, 1999; Dozza, 2006; Ellerani, 2013) nel ritenere che un'esperienza sia dotata di valore educativo se sa mettere a punto contesti e creare relazioni intersoggettive che funzionino come "trasportatori" di energie, ossia permettano/indichino al soggetto di guardare e andare oltre, in direzione di autonomia. Vale a dire, sa:

- avvalersi delle esperienze fatte e delle "piccole storie" per dilatare la possibilità di esperienze successive. Sa riconoscere/rispettare le maturità relative, le appartenenze linguistiche e culturali, i tempi, ritmi, stili cognitivi personali, perché ogni età ha particolari caratteristiche biologiche e ogni bambino ha una sua individualità;
- costruire nuove e significative esperienze e progetti in cui i singoli (e il gruppo) possano agire come corpo e come macchina pensante e sentirsi «di una testa più alti di se stessi» (Vygotskij, 1930, trad. it. 1992). Ossia, sa far sì che chi apprende possa sentirsi artefice dell'azione e parte di progetti di gruppo di gioco e/o di apprendimento.

In una scuola che ancor oggi frequentemente privilegia la sfera dell'informazione a scapito di quella rivolta alle esigenze anche affettive del singolo bambino/studente, è necessario creare le condizioni di un apprendimento profondo (*lifedeep learning*) fin dalle prime età. La definizione più coincisa e completa di *lifedeep learning* ci viene ancora da Dewey². Al riguardo, Dewey enfatizza le componenti essenziali dell'apprendimento in senso profondo: distingue tra informazione e conoscenza; centra l'attenzione sulla comprensione; considera la riflessione come il processo-chiave dell'apprendimento. West-Burnham (2010), rifacendosi a Dewey, elenca cinque differenti forme di apprendimento: 1) un incremento quantitativo di informazione; 2) la memorizzazione; 3) lo sviluppo di abilità e tecniche; 4) la comprensione, nel senso di capacità di cogliere le relazioni e di avere consapevolezza dei processi coinvolti; 5) le capacità di creare nuove realtà, di valutazione critica e ristrutturazione della conoscenza. Le categorie descritte nei punti 1), 2), 3) possono essere considerate apprendimento di superficie (*shallow learning*), riguardante la gestione e memorizzazione dell'informazione fornita dal docente; la quarta e quinta categoria riguardano il *deep* e il *profound learning*. Nel *deep learning* l'insegnante è facilitatore, mentore, co-costruttore di conoscenza e chi apprende mette in gioco un ordine superiore di abilità cognitive (analisi, sintesi, integrazione di quanto appreso con altri temi e soggetti, valutazione formativa e negoziata, comprensione del proprio processo di apprendimento). Nel *profound learning*, in cui l'insegnante è guida e coach, chi apprende è capace di transfer di competenze in situazioni nuove e, nella rielaborazione personale del sapere e dei problemi, si basa sulla comprensione del tutto e delle relazioni fra le parti. In sintesi, nello *shallow learning* io mi avvalgo delle mie abituali tattiche (*single loop*). Se non riesco nel mio intento adottando le tattiche abituali (e se ne sono in grado) rifletto e cerco di comprendere (*deep learning*) per cambiare i miei obiettivi e strategie (*double-loop learning*). Ma se ancora la situazione mi sfida (e se ne sono in grado) cerco di comprendere ancora più a fondo (*profound learning*) la situazione/il problema e provo a cambiare il mio stesso modo di vedere e di affrontarli (*triple-loop learning*). West-Burnham usa una metafora per descrivere questi differenti livelli di apprendimento: se lo *shallow learning* è il suonare le note, il *deep learning* crea la melodia e il *profound learning* fa risuonare quella melodia dentro di sé e in relazione con gli altri per trasformarla in modo creativo.

² We state emphatically that, upon its intellectual side education consist in the formation of wide-awake, careful, thorough habits of thinking. Of course, intellectual learning includes the amassing and retention of information. But information is an undigested burden unless it is understood. It is knowledge only as its material is comprehended. And understanding, comprehension, means that the various parts of the information acquired are grasped in their relations to one another – a result that is attained only when acquisition is accompanied by constant reflection upon the meaning of what is studied (Dewey, 1933, pp. 78-79).

I principali indicatori del *deep* e del *profound learning* sono: l'abilità di creare e scambiare significati; di analizzare e codificare; di descrivere, modellare e illustrare; riconoscere e creare connessioni; problematizzare (Why? How? What if?); comparare; contestualizzare, ossia riconoscere relazioni e differenze; formulare ipotesi e generalizzare; trasporre la teoria nella pratica; avere auto-consapevolezza e orientamento. Vi sono alcune strategie che possono supportare lo sviluppo di un apprendimento in senso profondo: comprensione dei propri stili di apprendimento, attitudini, disposizioni e motivazioni; utilizzo di un portfolio di strategie cognitive (analisi, sintesi, metodo); *problem solving*; approccio costruttivista e ampio uso di coaching di piccolo gruppo riguardo all'uso di strategie e di mentoring; autoconsapevolezza emotiva (*emotional literacy*); percorsi personalizzati; considerazione dell'allievo nella sua interezza riconoscendo il ruolo della famiglia e della comunità; revisione sistematica e riflessione. Si tratta di strategie proprie di approcci come l'*experiential learning* e il *cooperative learning*, approcci purtroppo troppo frequentemente considerati come un insieme di tecniche piuttosto che metodologie supportate da riferimenti teorici costruttivisti e contestualisti e orientate a sviluppare apprendimento significativo e profondo.

In altre parole, possiamo dire che l'educazione, quando diventa sapere *per* (piuttosto che sapere *che*) apre le menti e costruisce le basi di un apprendimento profondo. Sposta il focus del discorso e della ricerca e permette di sperimentare una cultura del confronto e del dialogo. Concepisce e organizza il gruppo-classe come un contesto di apprendimento e co-costruzione di nuove conoscenze in una dimensione collaborativa. Atteggiamenti mentali, posture, abilità, comportamenti passano dall'adulto all'allievo (L.S. Vygotskij, 1992, ed. or. 1930; Rubtsov³, 2005), dalle coerenze del contesto all'allievo, tra pari più e meno esperti, al di là delle età anagrafiche. L'impegno in questa direzione comporta l'assunzione di una funzione di *tutoring* e di *mentoring* che trasponga padronanza della materia ed *expertice* e che faccia sperimentare "in situazione" *humanitas* e rispetto delle diversità e differenze.

La messa punto di contesti di apprendimento attivi e collaborativi interessati all'apprendimento in senso profondo permette di costruire una cultura dell'apprendere anche negli studenti (Ellerani, 2012). Sappiamo, infatti, che gli studenti quando non si sentono consapevoli delle loro pre-conoscenze e delle personali strategie di apprendimento possono trovare maggiore difficoltà nell'organizzare l'apprendimento e nell'affrontare nuovi concetti. Soprattutto, per mantenersi attivi nell'apprendere per tutta la vita, gli studenti devono scoprire di sapere utilizzare modalità personali di controllo delle proprie azioni di studio

³ Vladimirovič Rubtsov è Rettore della Moscow State University of Psychology and Education e professore onorario dell'Accademia Russa per l'istruzione (R.A.O.), con sede a Mosca.

e del proprio modo di elaborare e produrre conoscenze creando/scoprendo connessioni con/tra le proprie esperienze (Schneider, Stern, 2010) e con/tra le concezioni degli altri (De Corte, 2010).

A livello di impostazione e organizzazione della didattica tanto c'è da fare e molto da rivisitare e valorizzare. Tra i punti caratterizzanti l'approccio educativo di grandi maestri, come Dewey, Montessori, Freinet ed altri, vi sono la *libera scelta* da parte del bambino del proprio autonomo percorso educativo (delle attività da svolgere e del tempo da dedicare ad esse), all'interno di una gamma di opzioni predisposte dall'insegnante, e un'*organizzazione* delle attività educative, dei laboratori, ambienti e materiali didattici a disposizione, che favoriscano l'apprendimento per scoperta e per costruzione e co-costruzione delle conoscenze, adottando *setting* collaborativi e cooperativi e riconoscendo spazio ed espressione alle diversità personali (deficit, piccoli e grandi talenti) e culturali.

3. Tra paradosso e progetto

L'educazione non è finita (Demetrio, 2009), ma è vero che viviamo dentro a un paradosso: in una società caratterizzata da frammentazione, omologazione, dispersione e spreco di risorse ambientali e umane e ciononostante inseguiamo l'idea-limite di creare una rete dotata di intenzionalità formativa, così come teorizzato a partire dagli anni Ottanta e Novanta del Novecento (Frabboni, Pagliardini, Tassinari, 1990; Frabboni, Guerra, 1991)⁴, riconoscendo il bambino nella sua unicità: non solo come scolaro/allievo, figlio/a, allenato da. Il progetto di una rete che connetta il sistema formativo di un territorio/comunità si basa sull'as-

⁴ Alcuni studiosi, come Vincenzo Cesareo (1990) hanno preferito definirlo *sistema formativo allargato* o anche *sistema formativo policentrico* (sottolineando l'evoluzione complessa e difficile, la pluralità e articolazione delle agenzie e opportunità formative, quindi una struttura per certi versi precaria e in transizione). Altri, come Franco Frabboni (1990, 1991), hanno preferito definirlo e progettarlo come *sistema formativo integrato*, basato su una progettualità pedagogica in cui ogni agenzia formativa conserva e rafforza la propria specificità, ma nel contempo entra a far parte di una rete sistematica di rapporti più o meno strutturati e formalizzati con altre agenzie. Al centro del progetto di un sistema formativo integrato è il compito e la responsabilità di promuovere il collegamento delle differenti risorse per realizzare una costruttiva continuità formativa tra scuola-famiglia/e-enti locali-azionismo-istituzioni culturali, nella consapevolezza che laddove i traguardi della scuola sono elevati, si crea la domanda di un sistema non formale più forte, e viceversa. In altre parole, l'ipotesi/progetto di un sistema formativo integrato gioca su un doppio tavolo: sul piano istituzionale persegue un'alleanza pedagogica tra le agenzie «istituzionalmente» formative; sul piano culturale persegue la connessione dei differenti luoghi/contesti dell'educazione, evitando sovrapposizioni e rispettando le rispettive specificità.

sunto di una responsabilità congiunta da parte di differenti soggetti intenzionalmente formativi (scuola, famiglia/e, chiesa/e, associazioni, ecc.) ciascuno con il proprio ruolo.

Tendiamo a idealizzare il concetto di sistema e/o di *rete* nella speranza di poter controllare l'incertezza e l'insicurezza che dominano le nostre vite e la nostra società. Ma, come scrive Maria Grazie Riva in questo stesso volume: le reti, di per sé, possono espandersi o implodere, essere centrifughe e portare alla dispersione. E allora, in che modo l'educazione permanente, riletta attraverso un sguardo pedagogico critico (e clinico) può aiutare le persone e le comunità a stare bene? E soprattutto, come valorizzare la dimensione del *Lifedeeep learning* «per comprendere le ragioni profonde, latenti, implicite e anche inconscie sia delle dinamiche educative e apprenditive dei soggetti sia di quelle – a esse strettamente intrecciate – del sistema che, nel bene e nel male, le ricomprende al tempo stesso in cui ne è alimentato»? (Riva, 2016, pp. 214-215). Di fronte a tale e tanta complessità e problematicità, crediamo che serva portare al centro le energie e le risorse, il che significa attenzione ai processi, alla capacità di connettere, di rafforzare i nodi della rete. E crediamo di poter rispondere, con l'Autrice citata, che la pedagogia dispone di uno specifico potere pedagogico: quello di costruire contesti, attraverso dispositivi che permettano che «qualcosa di esperienzialmente significativo possa accadere» (ivi, p. 214) avendo il progetto di formare non solo il produttore/consumatore ma anche il cittadino (Baldacci, 2016) e sapendo che anche l'educazione alla cittadinanza s'impara esercitandola fin dalle prime età della vita nella/e famiglia/e, nelle classi scolastiche, nei gruppi associativi e, più in generale nei contesti intenzionalmente formativi della comunità a cui si appartiene.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2016), Una tensione dell'educazione permanente, in S. Ulivieri, L. Dozza (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 216-218.
- Banks, J.A. (2007), *Educating citizens in a multicultural society* (2nd ed.), Teacher College press, New York.
- Banks, J., Ball, P., Gordon, E., Gjutierrez, K., Heath, S., Lee, C., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, N., Valdes, G., Zhou, M. (2007), *Learning in and out of school in diverse environments. Life-long, life-wide, life-deep*, The LIFE Center, University of Washington, Stanford University and SRI International, Washington.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge, MA, tr. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna, 1986.
- Bruner, J. (1999). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Cesareo, V. (1990), *Diritto di cittadinanza all'extrascuola*, in F. Frabboni, C. Pagliarini, G. Tassinari (a cura di), *Imparare la città*, Firenze, La Nuova Italia.

- CONFINTEA VI, sixth international conference on adult education, final report (2010). *Living and learning for a viable future: the power of adult learning*. Belém do Pará, Brazil, 1-4 december 2009: UNESCO Institut for Lifelong Learning.
- Comoglio, M. (1998), *Educare insegnando. Apprendere ed applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma.
- Comoglio, M. (a cura di, 1999), *Il Cooperative Learning. Strategie di sperimentazione*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Comoglio, M., Cardoso, M. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, LAS, Roma.
- Contini, M., Fabbri, M., Manuzzi, P. (2006), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Côté, J. (2004), Identity capital, social capital and the wider benefits of learning. Wider Benefits of Learning Research Centre Conference London.
- Cozolino, L. (2008), *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*, Raffaello Cortina, Milano.
- De Corte, E. (2010), *Historical developments in the understanding of learning*, in H. Dumont, D. Instance, F. Benavides (eds.), *The nature of learning*, OECD, Paris.
- Demetrio, D. (2009). *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*. Milano: Raffaello Cortina.
- Derrick, J., Howard, U., Field, J., Lavender, P. (2010). *Remaking Adult Learning*. United Kindom: Institute of Education Publications.
- Dewey, J. (1933), *How We Think*, Houghton Mifflin Company, Boston MA.
- Dewey, J. (2014, ed. or. 1938), *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina Editore, Minima, Milano.
- Dozza, L. (2006), *Relazioni cooperative a scuola*, Erickson, Trento.
- Ellerani, P. (2013), *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento. Creare contesti per imparare ad apprendere*, Anicia, Roma.
- Engeström, Y. (1987), *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, Orienta-Konsultit, Helsinki.
- Engeström, Y. (2008), *From Teams to Knots: Activity Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Fabbri, M. (2016), L'educazione permanente e lo sguardo neuroscientifico. Terza età e questione giovanile, in in S. Ulivieri, L. Dozza (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 260-268.
- Field, J., (2010). Lifelong Learning. In Rubenson, K. (Ed.). *Adult learning and education*, pp. 20-25. Oxford: Academic Press.
- Fiz Perez, F.J., Caserta, F. (2010), *La costruzione della mente tra neurologia e pedagogia*, FrancoAngeli, Milano.
- Foulkes, S.H., (trad. it. 1967), *Psicoterapia e analisi di gruppo*, Boringhieri, Torino.
- Foulkes, S.H., Anthony, E.J. (trad. it. 1991), *L'approccio psicoanalitico alla psicoterapia di gruppo*, Edizioni Universitarie Romane, Roma.
- Frabboni, F., Guerra, L. (1991, a cura di), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Bologna
- Frabboni, F., Pagliardini, C., Tassinari, G. (1990, a cura di), *Imparare la città*, Firenze, La Nuova Italia.

- Grange Sergi, T. (2016), Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità, in S. Ulivieri, L. Dozza (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 88-100.
- Grange Sergi, T. (2005), *Nascere a inizio millennio. Processi educativi e prospettive pedagogiche*, Pensamultimedia, Lecce.
- Grange Sergi, T. (2011, a cura di), *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*, La Scuola, Brescia.
- Karlsson, L., Kjisik, F. (2011). Lifewide and lifedeeep learning and the autonomous learner. In Pitkänen, K. et al.. *Out of Classroom Language Learning*. Helsinki: Helsingin yliopiston kielikeskus.
- Lewin, K. (1935, 1965), *Teoria e dinamica della personalità*, Giunti-Barbera, Firenze.
- Lewin, K. (1951, 1963), *Il bambino nell'ambiente sociale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lewin, K. (1951, 1972), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, il Mulino, Bologna.
- Limone, P. (2007), *L'accoglienza del bambino nella città globale*, Armando, Roma.
- Lindeman, E. (1925), *The meaning of Adult Education*, New Republic, New York.
- Margiotta, U. (2011), *The changing mind from neural plasticity to cognitive modifiability*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Mortari, L. (2016), Metodologie esperienziali. Il valore formative degli experiential learning, in S. Ulivieri, L. Dozza (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 183-199.
- Nicholas, L., West-Burnham, J. (2016), *Understanding Leadership: Challenges and Reflections*, Crown House Publishing, Carmarthen, Wales UK.
- Nitsun, M. (1991), *The Anti-Group: destructive forces and their creative potential*, Routledge, East Sussex and New York – USA and Canada.
- Oliverio, A. (2015), *Neuropedagogia*, Firenze, Giunti.
- Paparella, N. (2005), *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma.
- Riva, M.G. (2016), *Educazione permanente: modello individuo-sistema e lifedeeep learning*, in S. Ulivieri, L. Dozza (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 209-215.
- Robtzov, V.V. (2005), Per un'organizzazione efficace del contesto di apprendimento a scuola, *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, n. 1
- Schneider, M., Stern, E. (2010), The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings, in OECD (eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice*, OECD, Paris, pp. 66-90.
- Vygotskij, L. S. (1990, ed. or. 1930), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma-Bari.
- Vygotskij, L. S. (1992), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- West-Burnham, J. & Coates, M. (2005), *Personalizing Learning*, Network Educational Press, Stafford.
- West-Burnham, J. & Huss Jones, V. (2008), *Moral and Spiritual Development in Schools*, Continuum Books, London.
- Yeaxlee, B. (1929), *Lifelong Education*, Cassell, London.

L'educazione per il corso della vita

di *Isabella Loiodice* – Università di Foggia

1. Il senso dell'educazione, oggi

Il tema dell'educazione per il corso della vita è oggi sicuramente uno degli ambiti di riflessione teorica e di ricerca-azione più articolati e complessi, includendo nel termine la molteplicità dei tempi, dei luoghi, dei soggetti, delle istituzioni, delle dimensioni individuali e sociali che vengono direttamente chiamate in causa quando si parla, appunto, di educazione per tutta la vita.

È quindi importante continuare a investigarne le differenti prospettive teoriche, storiche ed empiriche proprio perché siamo oggi totalmente immersi nella realtà dell'educazione diffusa e permanente, ne sperimentiamo ormai quotidianamente le trasformazioni e quindi, in particolare come *pedagogisti*, la ricerca deve farsi ancora più approfondita, oltre che radicalmente e permanentemente intrecciata con la concretezza della realtà.

Ciò a conferma del fatto che la *formazione* – costitutivamente ormai *permanente* – rappresenta il congegno teorico e prassico idoneo a fronteggiare e governare una realtà che a tutti i livelli presenta tassi di problematicità tali da richiedere persone – cittadini e cittadine – che nelle città, nazioni, a livello planetario sappiano governare la molteplicità complessa del tempo attuale. Un tempo che tende ad apparirci, ora più che mai, soprattutto nei suoi aspetti più drammaticamente negativi, carico di un elevato tasso di conflittualità, di contrapposizioni e di cesure rispetto alla auspicata – ma evidentemente molto difficile e continuamente da riconquistare – prospettiva della interlocuzione e della integrazione intersoggettiva e interistituzionale, quindi a più livelli, in più direzioni e dimensioni. Una prospettiva che deve far sì che, ai differenti livelli, le “parti” si conoscano, si comprendano e dialoghino tra di loro, nell'impegno a ricercare una “permanentemente provvisoria” ricomposizione, che necessita di essere ogni giorno alimentata da nuove occasioni di confronto, di dialogo e di scambio, pena la disgregazione e, quindi, la contrapposizione fino allo scontro.

È inevitabile, infatti, ricondurre questo discorso alla problematicità del momento attuale, che vede il ripristino di barriere e di muri materiali e culturali, che investe i singoli e le comunità, i governi nazionali e le istituzioni europee e

mondiali. Una fase storica in cui si contrappongono in maniera netta atteggiamenti di grande apertura e di stretta chiusura, di generosità e di egoismo ma che tutti accomuna in un permanente stato di ansia e di reciproco sospetto.

Quindi, parlare di educazione in una prospettiva globale, sistemica ed ecologica – ancor prima di entrare nel merito di obiettivi, tempi, luoghi e strumenti di realizzazione – deve innanzitutto e sempre riferirsi alle *radici stesse* del discorso, a partire da: «Quale umanità vogliamo formare, per l'intero corso della vita e nella molteplicità dei tempi, degli spazi, delle dimensioni personali e sociali? Queste persone, per le quali prospettiamo appunto un modello di educazione ecosistemica, integrale e integrata, per quale mondo (inteso in senso relazionale prima ancora che geo-politico e fisico) le stiamo educando?»

2. Lifelong, lifewide e lifedeeep education

Nel riconfermare la ineluttabilità e anzi, in forma pedagogicamente propositiva, la pregnanza e la fundamentalità di un modello di *educazione per il corso della vita*, proviamo brevemente a indagare le molteplici dimensioni che la letteratura scientifica ha da tempo confermato parlando di educazione in prospettiva lifelong, lifewide e lifedeeep.

Se pensiamo all'educazione del corso della vita in *prospettiva lifelong*, quindi innanzitutto come capacità di saper dare continuità formativa ai differenti tempi della vita, diventa pedagogicamente indispensabile investire su modelli educativi capaci di cogliere la continuità nella discontinuità dei differenti tempi di vita di ciascuno, quindi capitalizzando l'intera esperienza ed esistenza del soggetto, al contempo valorizzando la *profondità* delle forme e dei modi di relazionarsi con se stessi, in modo profondo e critico (Dozza 2012) e con gli altri, alla ricerca degli "ancoraggi" a livello affettivo-emotivo e cognitivo che consentano a ciascuno di capitalizzare tale continuità non solo in funzione dell'occupabilità ma anche e soprattutto in funzione della cittadinanza attiva. Si tratta di un passaggio importante al fine di "recuperare" la pregnanza formativa integrale dei concetti di apprendimento ed educazione permanenti, non limitati cioè solo alla dimensione occupazionale ed economicistica cui rimandano i pur importanti documenti europei e internazionali degli ultimi decenni. Infatti, senza misconoscere l'importanza che in ogni caso tali documenti hanno avuto rispetto alla promozione di un modello di formazione permanente e degli adulti, è indubbio tuttavia che l'attenzione si sia spostata principalmente su quegli interventi formativi diretti innanzitutto agli adulti, al fine di sanare il gap formativo (evidente negli elevati tassi di analfabetismo di base e/o di analfabetismo di ritorno) che una parte considerevole di adulti continuava a registrare, con pesanti conseguenze sul piano dell'inserimento/mantenimento nel mercato del lavoro.

Non si tratta, ovviamente, di trascurare o sottostimare gli aspetti legati alla dimensione occupazionale, con i conseguenti problemi di inoccupazione giovanile e di disoccupazione adulta, in un momento di crisi del mercato del lavoro e più in generale di crisi economico-finanziaria in dimensione globale. È però importante ricondurre la prospettiva dell'educazione lifelong alla complessità sistemica del soggetto in formazione, a partire dall'infanzia e valorizzandone l'esperienza per l'intero corso della vita, diffusa, disseminata e approfondita nella molteplicità dei luoghi di vita e di esperienza.

Se poi pensiamo all'educazione del corso della vita non solo come formazione intragenerazionale (continuità tra i propri personali tempi di vita) ma anche intergenerazionale (come capacità di consentire l'interlocuzione continua tra persone che vivono contemporaneamente differenti età della vita), la formazione non può che configurarsi come un modello in cui bambini, adulti e anziani siano disponibili *realmente* a riconoscere la rispettiva alterità senza viverla in forma contrappositiva ma anche senza annullarla, considerandola al contrario come occasione preziosa per una riscoperta continua dei prestiti che ciascuno può fare all'altro: il bambino rispetto all'adulto e questi rispetto all'anziano e così via. Pensiamo in particolare alla vecchiaia e alla possibilità di poter continuare a concepirla e a viverla come tempo di permanente interlocuzione con gli altri, a dispetto di un modello che la definisce come età di destrutturazione fisica e mentale. Al contrario, promuovendo un modello educativo – che poi diventa culturale e sociale, quindi anche politico – che promuova la consapevolezza «dell'“essere diversamente” della terza (e quarta età). Soggetti, gli anziani, rivendicanti il diritto ad essere ancora, e forse ancor di più, attivi, critici, dialoganti e contestativi, [desiderosi di] continuare a poter agire efficacemente “nella rete”, in quella prospettiva ramificata e diversificata dei legami che sono alla base della società stessa in cui tutti – dall'infanzia alla vecchiaia – convivono e condividono aspettative, progetti, rappresentazioni [...]». (Pinto Minerva 2012, pp. 43-44).

Pensiamo anche all'età adulta e al fatto che la possibilità di vivere in forma equilibrata ma dinamica questo tempo della vita sia legata proprio alla capacità di risolvere “conflitti” inespressi rispetto al tempo personale (a quello presente, a quello precedente e quello seguente) e ai tempi di vita degli altri, ridefinendone i termini (non più rigidamente contrapposti o separati) ma senza annullarli. Il riferimento è all'appiattimento generazionale che vede ragazzi, giovani e adulti accomunati da medesime dinamiche: nel modo di vestire, parlare, comportarsi, nelle relazioni e negli affetti. In tal modo annullando la necessaria asimmetria educativa che deve contrassegnare l'adulto (in quanto genitore, educatore) dal bambino/adolescente/giovane (in quanto figlio/alunno) con la conseguente fuga dalla responsabilità educativa per chi, per età e per ruolo, ha il dovere di assumerla (l'adulto) e chi per le stesse ragioni deve imparare ad assumere (il giovane). Occorre quindi riflettere sul fatto che il superamento di un

modello standardizzato e fisso di organizzazione del tempo della vita, che vedeva contrapposti i differenti tempi di vita dividendoli tra fase ascendente, apicale e discendente, si sia forse trasformato non già in una più equilibrata rite-situra delle trame relazionali, comportamentali, esperienziali tra persone di dif-ferente età ma, spesso, in un suo “congelamento”. Non si tratta, infatti, per ogni tempo della vita (che sia l’infanzia o la giovinezza, l’età adulta e quella anziana) di “fermare il tempo” – per paura di vederselo sfuggire (l’adulto e l’anziano) o per paura di doverlo affrontare (il giovane, schiacciato oggi da prospettive spesso defuturizzanti) – quanto piuttosto di imparare a gestire le inevitabili, anche se spesso necessarie e utili, *transizioni* (Biasin, 2013).

Peraltro, le transizioni sono ormai una caratteristica costitutiva della vita contemporanea, in tal senso rappresentano una condizione stabile che bisogna imparare a governare, e quindi una vera e propria *sfida* per i singoli, per i gruppi di appartenenza (famigliari, sociali, professionali) e per le comunità di riferi-mento, via via più ampie. Una sfida che richiede un impegno quasi quotidiano e che coinvolge più dimensioni della persona, soprattutto quando queste transi-zioni comportano dei veri e propri “ribaltamenti” di vita personale e famigliare, implicando anche la ridefinizione dei legami affettivi e quindi interferendo con la vita di più persone. Infatti, anche quando la transizione è diretta verso un progresso e un cambiamento migliorativo, essa rimane un evento comunque traumatico e stressante proprio perché costringe a rimettere in movimento si-tuazioni, progetti, legami consolidati nel tempo.

Guadagni e perdite, stabilità e trasformazione, certezze e incertezze si con-fondono tra loro e rischiano di implodere quando non vengono “accompagnate” da capacità cognitive ed emotive idonee a governarle in forma critica ma co-struttiva. La formazione, quindi, nella sua duplice e intrecciata versione educa-tiva e istruttiva, deve poter fin dai primi anni e per l’intero corso della vita *ren-dere leggibili le transizioni*, al fine di poterle esplorare e governare senza soc-combere di fronte all’angoscia esistenziale che di primo impatto ne deriva.

La crucialità – e al contempo la difficile e impegnativa gestione formativa – degli eventi transitori che ormai interessano la quasi totalità delle persone, in particolare degli adulti, pone improrogabili risposte (mai definitive) al sapere pedagogico, in quanto sapere fondativo sulla formazione degli uomini e delle donne per l’intero corso della loro vita. La funzione di accompagnamento alla transizione diventa imprescindibile proprio perché, per dirla con un gioco di parole, non è abituale l’“abitudine” al cambiamento, anzi si avverte la difficoltà a gestire anche piccoli cambiamenti, se questi vanno ad alterare prassi consoli-date e quindi “rasserenant”. La gestione stessa del passaggio richiede dunque interventi di sostegno formativo nel governo di una situazione di transizione durante la quale sono state abbandonate le sponde del certo ma non è ancora

stata raggiunta l'altra riva, una sorta di "guado [che può diventare] spaesante" (Demetrio) in assenza di ancore o di bussole con cui sapersi e potersi orientare.

In tale prospettiva, la formazione viene ad assumere specifica funzione di guida e di supporto se consente alla persona in transizione – nei differenti momenti che accompagnano l'intero corso della vita, dall'infanzia fino alla vecchiaia – di *apprendere* forme e di padroneggiare strumenti da *utilizzare* concretamente e costruttivamente nella gestione degli eventi transitori. In tal modo avendo la capacità di agire su tutte le variabili che compongono una transizione, a partire da quelle più interne e personali del soggetto (le risorse emotive e cognitive, le caratteristiche personali e sociali) a quelle esterne e materiali (l'evento in sé, i tempi e i luoghi coinvolti, le ricadute in termini di immagine sociale ecc.). Trattandosi poi di una variabile oramai costitutiva dell'esistenza stessa – in coerenza con strutture sociali e economiche permanentemente mobili – la formazione di habitus mentali ed emotivi attrezzati a gestire le transizioni comporta appunto la capacità di re-agire in forma flessibile ma non superficiale ai cambiamenti richiesti senza subirli ma, al contrario, imparando a governarli. Facendo in modo che lo "scarto" esistente tra il prima e il dopo si risolva con continuità in un miglioramento e in nuovo consolidamento, investendo sulle risorse disponibili (sui punti forti) e imparando a controllare quelli mancanti (i punti deboli), trasformando il disequilibrio in nuovo equilibrio. In altre parole, ciò significa mettere al centro la persona «con i suoi bisogni, esperienze, appartenenze, identità» (Dozza, 2012, p. 21)

Questo può avvenire se a una educazione lifelong e lifedeeep si accompagna anche una *educazione lifewide*, quindi diffusa nella molteplicità dei contesti di vita. Il modello di riferimento è quello del *Sistema formativo integrato*, a cui Franco Frabboni (Frabboni, Pinto Minerva, 2013) ha dedicato buona parte dei suoi studi e ricerche ma che appare, forse, oggi ancora largamente inattuato, dal momento che la realtà concreta si presenta invece strutturata più come sistema policentrico che "realmente" integrato. Anzi, l'impressione pare essere quella di un affievolimento di quel vento della partecipazione che aveva visto, qualche decennio fa, dialogare costruttivamente tra loro le differenti istituzioni (famiglia, scuola, territorio nella molteplicità delle agenzie intenzionalmente educative), con il sopraggiungere di situazioni ed eventi che sembrano preludere al sopravvento di forme di chiusura difensiva (o al più di occasioni di socialità ristretta, interne cioè a singoli gruppi di appartenenza) piuttosto che di dialogo aperto e reciprocamente costruttivo tra persone, sistemi, organizzazioni.

3. Unitarietà e multidimensionalità del processo formativo

Il modello del sistema integrato di educazione/formazione/istruzione nella pluralità dei contesti di tipo formale, informale e non formale appare invece oggi ancor più necessario e insostituibile per educare, sotto il profilo cognitivo ed emotivo, persone e personalità chiamate a gestire “reti” di conoscenze ed esperienze, di sistemi simbolico-culturali e di artefatti tecnologici, di persone e di gruppi costitutivamente e permanentemente interconnesse.

Tra i sistemi formativi, possiamo ricordare che l’università è direttamente chiamata in causa nello sviluppo della cd. “terza mission”, che prevede appunto, accanto alle mission della ricerca e della formazione superiore, anche un diretto coinvolgimento nell’ambito della formazione continua e permanente, come sede cioè chiamata a governare i processi di diretta gestione e/o di intermediazione rispetto alle altre sedi dove si realizzano attività di tipo formale, informale e non formale, sempre nella logica di un sistema integrato, cioè di un sistema di reti sociali in funzione di un modello di formazione che non “seziona” le persone ma ne mantiene l’unitarietà: tra le dimensioni (emotivo-affettive, cognitive, socio-relazionali), tra i tempi (dall’infanzia alla vecchiaia), tra i ruoli (di lavoratore come di genitore, di cittadino e così via), tra i luoghi di formazione (formale, informale e non formale).

Infine. Se pensiamo quindi all’educazione come, nel suo insieme, un processo integrale e integrato di tempi, di dimensioni, di attività, di relazioni, lo dobbiamo pensare, come già detto, in funzione di quello che ci connota come esseri umani, in quanto appartenenti alla “comune umanità”. Un tema, questo, che tocca direttamente e personalmente, prima ancora che scientificamente e accademicamente, ciascuno di noi, che ci interroga come studiosi ma anche come cittadini, cittadini che vivono nel proprio luogo di appartenenza ma anche cittadini, direbbe Morin, responsabilmente protagonisti e capaci di prendersi cura della loro comune “terra-patria”.

Scrivono Bauman, in una intervista a Repubblica del 29 agosto 2015, che: «Nella nostra società liquida, flagellata dalla paura del fallimento e di perdere il proprio posto nella società, i migranti diventano “walking dystopias”, distopie che camminano” e che ci pongono continuamente di fronte a fantasmi del passato e del futuro che non vogliamo vedere» perché, esponendoci la loro vulnerabilità, di fatto lasciano presagire anche la nostra.

Se, come pedagogisti, siamo da tempo impegnati a difendere il valore dell’alterità come ricchezza e come sostegno (e non perdita) dell’identità, quale telos diamo ai nostri modelli di educazione e di formazione nel momento in cui l’altro appare soprattutto “straniero” e in quanto tale fa paura? È quanto, sottilmente ma sempre più diffusamente, sta emergendo in questi ultimi tempi, e

spesso sono proprio gli studenti che incontriamo nelle aule universitarie a rappresentare visivamente questi timori.

In occasione di lezioni, di dibattiti e di circoli di discussione attivati su questi temi con gli studenti dei nostri corsi di laurea è possibile avere diretta conferma di quanto troppo spesso diamo per scontato che la presenza degli studenti nelle aule universitarie garantisca ipso facto una maggiore capacità di discernere e di valutare con gli strumenti della cultura e non del senso comune (prigioniero delle paure) la complessità anche tragica e comunque disorientante del tempo che stiamo vivendo. Allo stesso tempo, però, sono gli stessi studenti che ci danno prova di maturità intellettuale ed emotiva e di rigore etico quando raccontano le loro esperienze di volontariato e/o di impegno politico-sociale, spesso espresse in forme differenti rispetto a quelle tradizionali ma non meno dense e intense.

Come pedagogisti, non possiamo quindi che continuare a “perseverare” – nei luoghi e nei ruoli che via via occupiamo – e anzi a rafforzare l’impegno per la creazione di uno “spazio dell’incontro” (scrive Cambi) che si fa “parola”, cioè luogo di discussione anche di punti di vista differenti che però cercano una mediazione, un momento di incontro, appunto, che deve (o dovrebbe) poi orientare le decisioni politiche a livello globale. Ed è questo che ce ne attribuisce diretta responsabilità in quanto chiama in causa la dimensione educativa e formativa e quindi chiama in causa noi pedagogisti.

Bibliografia

- Alberici, A. (2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Biasin, C. (2013), *Le transizioni. Modelli e approcci per l’educazione degli adulti*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato (BS).
- Dozza, L. (2012, a cura di), *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2013), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Loiodice, I. (2011), *La dimensione adulta. Tra realtà e progettualità condivise*, in «Me.Tis. Mondi educativi. Temi, immagini, suggestioni», n. 1/2011 (www.me-tis.progedit.com).
- Loiodice, I. (2014), *La pedagogia tra le scienze. La formazione permanente come primum della pedagogia*, in Corsi M. (2014, a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia*, Pensa Multimedia, Lecce- Rovato (BS).
- Loiodice, I. (2015), *Teaching cross-culture. The pedagogy of the dialogue “beyond” ethnic groups*, in «Pedagogia oggi», n. 2/2015, pp. 94-102.
- Pinto Minerva, F. (2012), *Vecchiaia. Un’età ancora in divenire*, in Corsi M., Uliveri S. (2012, a cura di), *Progetto generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, Edizioni ETS, Pisa.

Pedagogia e diritti dei bambini

di *Emiliano Macinai* – Università di Firenze

1. ECEC, educazione permanente, diritti dell'infanzia

A livello europeo, il ruolo positivo dell'ECEC nel quadro delle politiche formative ispirate alla prospettiva di *lifelong, lifewide e lifedeeep* learning, centrale per la costruzione di *Smart societies*, viene messo in risalto da molteplici punti di vista. Nel Rapporto Eurydice-Eurostat *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe* del 2014 si sottolinea in particolare non soltanto l'importanza che l'educazione durante la prima infanzia assume in chiave di sviluppo e crescita del bambino, ma anche i benefici che gli investimenti sulla qualità dei servizi educativi per la fascia di età 0-6 apportano sul piano sociale, per il contrasto ai processi di marginalizzazione cui sono esposte le famiglie e le comunità svantaggiate, all'interno delle società complesse, e soprattutto i bambini e le bambine che soffrono di tale condizione¹. «Early childhood is the stage at which education can most effectively influence children's development. It is increasingly acknowledged, therefore, that investment in high quality ECEC lowers the cost for society in terms of lost talent and helps reduce public spending in the long term on welfare, health and even justice. Moreover, by laying strong foundations for successful lifelong learning, high quality ECEC brings particular benefits to disadvantaged children. It therefore serves as the keystone for building more equitable education systems» (Eurydice-Eurostat 2014, p.9). L'implementazione di sistemi formativi più equi, nell'ottica della realizzazione di società inclusive, passa quindi anche dagli investimenti in servizi educativi di alta qualità per la prima infanzia.

Il richiamo ulteriore che potremmo fare al riguardo chiama in causa le Conclusioni adottate dal Consiglio dell'Unione Europea nel maggio del 2011 *Council conclusions on early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow*, in cui si riconosce che «If

¹ Il documento è consultabile alla pagina: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166EN.pdf (ultima consultazione: 30.4.2016).

solid foundations are laid during a child's formative years, later learning becomes more effective and more likely to continue throughout life, increasing the equity of educational outcomes and lowering the costs for society in terms of lost talent and public spending on welfare, health and even justice» (Council of the European Union 2011, p. 2)². Nonostante le evidenze a supporto di questo riconoscimento, quello che emerge a livello europeo è una perdurante tendenza a riservare all'ECEC un'attenzione minore rispetto a qualsiasi altro livello educativo e formativo. Viceversa, le misure dirette a garantire un accesso più equo ai servizi educativi per la prima infanzia potrebbero fornire un contributo significativo al successo della strategia *Europe 2020*, e in particolare al raggiungimento di due tra gli obiettivi prioritari posti in agenda: la riduzione del tasso di uscita precoce dai percorsi di formazione e il contrasto al rischio di povertà e di esclusione sociale per le fasce più deboli della popolazione (Council of the European Union 2011, p. 3).

Questa premessa solo per citare due tra le molteplici fonti che confermano l'ottima e opportuna scelta di inserire nei lavori del Convegno una serie di contributi che guardino alla prima infanzia e all'ECEC nella prospettiva dell'educazione per tutto il corso della vita. Per quanto concerne il tema che mi è stato assegnato, vorrei prendere le mosse da quanto messo in evidenza dalla Commissione Europea nel documento del 2011 *An EU Agenda for the Rights of the Child*, per sottolineare in maniera esplicita il riferimento al ruolo dell'ECEC per la difesa e la realizzazione dei diritti dei bambini. Ruolo che emerge con evidenza quando, come detto, le ricerche ci permettono di mettere in relazione il diritto all'educazione pre-scolare con la protezione dal rischio di esclusione sociale (European Commission, 2011)³. Nel 2009, si legge nel testo del documento, «more than 6 million young people left education and training, completing lower secondary education or less; 17.4% of them completed only primary education» e questi dati furono il motivo per cui «one of the headline targets agreed by the European Council in the framework of the Europe 2020 Strategy is to reduce the share of early school leavers to less than 10%. Giving all children access to early childhood education and care is the foundation for successful lifelong learning, social integration, personal development and later employability» (European Commission, 2011, p. 9). Ancora una volta, si ribadiva l'importanza dell'educazione durante la prima infanzia, affermandola come diritto di tutti i bambini, nella prospettiva del rafforzamento dei diritti di protezione e di partecipazione sociale e, più in generale, del diritto alla crescita e all'autorealizzazione personale.

² Il documento è consultabile alla pagina (ultima consultazione: 30/04/2016): https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/122123.pdf.

³ Il documento è consultabile a questa pagina (ultima consultazione: 30/04/2016): http://ec.europa.eu/justice/policies/children/docs/com_2011_60_en.pdf.

2. L'infanzia nella cultura dei diritti

Sul piano strettamente giuridico, il processo internazionale di definizione dei diritti dell'infanzia prende avvio nel 1922 con il progetto di dichiarazione ideato dalla Save the Children International Union, che due anni dopo la sua pubblicazione in forma di manifesto, si concretizza nella Dichiarazione di Ginevra sui diritti del fanciullo, ratificata dalla Società delle nazioni nel 1924⁴.

Siamo in una prima fase ancora caratterizzata da una visione per così dire ottocentesca dell'infanzia, incentrata nell'ottica del soccorso e della salvezza dalla sofferenza, che governi e istituzioni pubbliche sostanzialmente recepiscono dalla filantropia, come hanno mostrato in particolare gli studi di Hugh Cunningham (2014, p. 137) sulla storia dell'infanzia durante l'età contemporanea.

In tale ottica, il bambino riesce ad emergere solo come "oggetto" di attenzione, bisognoso di tutela e protezione in quanto costitutivamente incompleto, mentre le emergenze legate alle condizioni di vita dell'infanzia sono interpretate come vere e proprie piaghe sociali e, conseguentemente, l'articolazione dei diritti in questa fase risulta totalmente assorbita da quella che oggi indicheremmo come la dimensione della protezione (*Protection*) (Verhellen, 2008, pp. 61-62).

Eppure, gli anni Venti sono un periodo interessantissimo per chi studi la storia dei diritti dei bambini. Oltre al manifesto già citato, infatti si contano diversi altri documenti che, pur non arrivando mai a diventare ufficiali, anticipano molte questioni affrontate solo in anni più recenti.

Ci sono almeno tre proposte di dichiarazione che vale la pena recuperare per capire il clima di quel periodo: una dichiarazione del Prolet'kult di Mosca del 1918, una dell'International Council of Women del 1922 e una dell'Unione internazionale delle organizzazioni giovanili socialiste dello stesso anno (Macinai, 2013, pp. 107-112). Ma oltre a questo, vi è l'emergere di una cultura dei diritti dei bambini che comincia a circolare soprattutto grazie ai contributi teorici e operativi di pedagogisti ed educatori, su cui tornerò più avanti, che darà i suoi frutti decenni più tardi.

La fase più matura dei diritti dell'infanzia si apre in seguito all'approvazione della Dichiarazione universale dei diritti umani del 1948 (UDHR) e si concretizza nel corso dei dieci anni che conducono alla difficoltosa Dichiarazione di New York sui diritti del bambino del 1959. Già nel 1950, la Temporary Social Commission delle Nazioni Unite ha concluso i lavori su un primo *draft* di dichiarazione. Il documento passa al vaglio della Commission on Human Rights

⁴ Per approfondimenti, cfr. Macinai, E. (2016), *L'idea dell'infanzia agli albori della cultura dei diritti dei bambini*, in Traverso, A. (2016, a cura di), *Bambini pensati, infanzie vissute*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 125-139.

nel 1951 che però non lo considera fino al 1957: i lavori riguardanti i due Covenants legati alla UDHR hanno la precedenza. La Commissione invia nel 1959 una seconda bozza di dichiarazione all'ECOSOC (Economic and Social Council) nel 1959, che lo adotta inviandolo all'approvazione unanime dell'Assemblea Generale il 20 novembre dello stesso anno⁵.

Si tratta di un passaggio fondamentale, in cui al bambino viene riconosciuta finalmente la piena dignità umana, attraverso l'estensione all'infanzia del principio di non-discriminazione, e si pongono le prime basi per l'attribuzione dello *status* di cittadino, attraverso il riconoscimento del diritto al nome e alla nazionalità, anche se ancora manca un esplicito riferimento alla capacità giuridica del bambino.

Altre carenze di contenuto, come quelle riguardanti il pieno riconoscimento dei diritti sociali ed economici si devono invece al clima di forte contrapposizione ideologica che caratterizza il dialogo sui diritti umani in generale, con due blocchi contrapposti che esprimono visioni inconciliabili tra diritti di libertà e diritti di protezione⁶.

Ciò non impedirà, comunque, la piena inclusione dei bambini nel discorso riguardante i diritti umani fondamentali nell'ultimo quarto del Novecento, una volta temperata la lettura rigidamente giuspositivista in favore di una nozione più debole dei diritti, reinterpretata attraverso una forma di relativismo storico sostenuta in modo convincente da Norberto Bobbio, e su cui convergono, pur da posizioni diverse tra loro, anche altri teorici del diritto, come Luigi Ferrajoli, Antonio Cassese, Luigi Bonanate e Roberto Papini, e che anche storici dei diritti come Marcello Flores e Alessandra Facchi hanno ricostruito⁷.

È questa reinterpretazione che permette di collegare in maniera diretta il contenuto dei diritti ai bisogni specifici dei diversi soggetti umani, espressi in un determinato momento storico, in un preciso contesto sociale e culturale, a

⁵ Per approfondimenti, cfr. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (2007), *Legislative History of the Convention on the Rights of the Child*, United Nations, New York and Geneva, pp. 4-25.

⁶ Cfr. *ibidem*.

⁷ Il tema è stato affrontato in maniera più approfondita in Macinai, E. (2015), *Diritti umani. Fondamento e orizzonte dell'educazione interculturale*, in Catarci, M., Macinai, E. (2015, a cura di), *Le parole-chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 13-30. Per quanto riguarda gli autori citati, in particolare cfr. Bobbio, N. (1990), *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino; Ferrajoli, L. (2008), *Diritti fondamentali. Un dibattito teorico*, Laterza, Roma-Bari; Cassese, A. (1988), *I diritti umani nel mondo contemporaneo*, Laterza, Roma-Bari; Bonanate, L., Papini, R. (2008, a cura di), *Dialogo interculturale e diritti umani*, il Mulino, Bologna; Flores, M. (2007), *Storia dei diritti umani*, il Mulino, Bologna; Facchi, A. (2007), *Breve storia dei diritti umani*, il Mulino, Bologna.

partire da condizioni esistenziali irriducibili all'astrattezza dei modelli ideali e universali.

Prende cioè avvio quel processo di individualizzazione dei diritti che è il risultato dell'elaborazione di una versione mite del diritto, per usare l'espressione coniata da Gustavo Zagrebelsky (1992)⁸.

La validità dei diritti non è data dalla possibilità di una loro codificazione in un complesso di norme positive universalmente efficaci, quanto dal richiamo a principi solo potenzialmente universali ai quali la norma, che è sempre e continuamente negoziabile, rimanda.

L'efficacia del diritto non è più quindi una risultante diretta dell'applicazione della norma vigente, in assoluto coercitiva, quanto piuttosto della puntuale interpretazione di essa in rapporto alle particolari condizioni storiche e soggettive degli individui cui i diritti si riferiscono.

Tali principi sono quelli posti a fondamento della democrazia costituzionale stessa, e possono essere indicati attraverso il richiamo ai due valori fondamentali per Zagrebelsky, della libertà e della giustizia; a loro volta articolati, per così dire, e seguendo Gustavo Peces Barba (1994; 1995), in autonomia e sicurezza, da un lato, equità e solidarietà, dall'altro. In estrema sintesi, possiamo sostenere che l'orizzonte entro cui avviene la negoziazione dei contenuti dei diritti fondamentali stia racchiuso dentro la cornice dialettica posta da questi valori.

3. I diritti dei bambini in prospettiva pedagogica

È in questo processo di individualizzazione e per così dire di ammorbidimento dell'idea di diritti che il bambino può finalmente emergere come soggetto attivo, portatore di bisogni specifici e individuali da prendere in carico, ma anche di competenze sociali e relazionali che rendono insufficiente una lettura di tali bisogni nei termini di assoluta incapacità di agire.

Nel testo della Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia (Convention on the Rights of the Child – CRC) del 1989 questo passaggio si compie in maniera piena ed esplicita, ma senza che venga risolto il contrasto che adesso chiaramente si manifesta tra protezione dell'infanzia e partecipazione attiva dei bambini⁹.

⁸ Su questo stesso approccio al tema dei diritti fondamentali, cfr. anche il recente Rodotà, S. (2013), *Il diritto di avere diritti*, Laterza, Roma-Bari.

⁹ Su questo aspetto, cfr. per esempio Cantwell, N. (1992), *The origins, development and significance of the Convention on the rights of the child*, in Detrick, S. (1992, editor), *The United Nations Convention on the Rights of the Child*, Nijhoff, Dordrecht, Boston and London, pp. 19-30; King, M. (2004), *I diritti dei bambini in un mondo incerto*, Donzelli, Roma.

Un approccio pedagogico consente di affrontare la questione. Intanto permette di accogliere fino in fondo quanto affermava convintamente Alfredo Carlo Moro (1996, p. 131), che definiva la CRC un'«autentica «pedagogia dello sviluppo umano»».

Il testo è giuridico e l'interpretazione letterale funzionale alla sua attuazione tecnica compete, in primo luogo, come è evidente, ai giuristi. Ma i principi che danno fondamento all'articolazione del testo sono più ampi e discendono da una cultura dell'infanzia in cui, come anticipavo, il contributo pedagogico è determinante.

Leggendo dunque la CRC e interpretando l'immagine di bambino che da essa emerge in tutta la sua complessità, si può rimontare fino alla cultura pedagogica dell'infanzia che ha alimentato all'inizio del secolo scorso il riconoscimento dei suoi diritti particolari. Solo per suggerire alcuni spunti senza il tempo di svilupparli adeguatamente in questa sede:

- nella proclamazione del diritto del bambino al rispetto, si pensi all'eredità di Korczak (1929) e di Montessori (1916) possiamo leggere il primo appello al pieno riconoscimento della dignità umana del bambino;
- nell'invocazione del diritto del bambino a vivere nel presente scorgiamo la prima anticipazione dei diritti di cittadinanza del bambino;
- nella rivoluzione educativa imperniata sul principio del “puerocentrismo” riconosciamo un'espressione *ante litteram* del principio del migliore interesse del bambino e del fondamentale diritto all'ascolto;
- nelle sperimentazioni educative e didattiche proposte nel modello della scuola “attiva” possiamo trovare *in nuce* il riconoscimento delle libertà fondamentali e dell'agentività del bambino.

Da questo punto di vista, la CRC può essere considerata come una concretizzazione chiara ed esplicita della nuova cultura dell'infanzia che mette al centro non semplicemente un'idea di infanzia alternativa rispetto a quella espressa nei secoli precedenti: bensì una cultura dei diritti che riconoscendo la dimensione della *Participation* accanto a quelle della *Provision* e della *Protection*, afferma la soggettività del bambino, da un lato, e, dall'altro, riconosce l'infanzia come forma strutturale della società direttamente osservabile e non nascosta all'interno della famiglia, e di conseguenza i bambini come categoria particolare di cittadini, attori sociali creativi, capaci di creare le proprie culture e contribuire al miglioramento delle società adulte¹⁰.

¹⁰ Per approfondimenti, cfr. per esempio Qvortrup, J. (2004), *I bambini e l'infanzia nella struttura sociale*, in Hengst, H., Zeiher, H. (2004, a cura di), *Per una sociologia dell'infanzia*, Angeli, Milano, pp. 25-44; Corsaro, W.A. (1997), *The Sociology of Childhood*, Pine Forge Press, Thousand Oaks; Qvortrup, J., Corsaro, W.A., Honig, M.-S. (2009, eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Palgrave Macmillan, Basingstoke; Baraldi, C. (2008), *Bambini e società*, Carocci, Roma.

A distanza di quasi trent'anni dall'approvazione della CRC, il passo in più da compiere è allora quello di coinvolgere in maniera seria i bambini in questo processo partecipativo di crescita culturale, riconoscendo il loro protagonismo sociale, e in ultima analisi politico, scongiurando il pericolo di un'ennesima espropriazione da parte del mondo adulto, rischio che, come ha mostrato Egle Becchi (2010) in maniera esemplare, fa sempre parte delle dinamiche attraverso le quali prende forma in ogni epoca della nostra storia la relazione adulto/bambino.

Se il rischio dunque è quello di lasciare che i diritti dei bambini rimangano sulla carta, come una ulteriore narrazione ideologica dell'infanzia, allora l'educazione è la principale risorsa per scongiurarlo, come preconizzava Moro nella citazione precedentemente ricordata:

- primo: perché i diritti richiedono un'alfabetizzazione precoce e pertanto imparare a conoscere i propri diritti è il primo passo da compiere per rivendicarli e difenderli;
- secondo: perché conoscere i diritti non significa studiarli, com'è ovvio, bensì esercitarli e viverli, e questo può avvenire solo all'interno delle relazioni intersoggettive e nei contesti sociali dove esse prendono forma. Allora pensare e costantemente ripensare la qualità delle relazioni educative e di cura significa porsi il problema della promozione dei diritti per quei soggetti bambini e ragazzi che nell'ambito di tali relazioni incontriamo;
- terzo: perché nella relazione educativa e di cura, la conoscenza dei soggetti bambino e bambina, ragazzo e ragazza si approfondisce di sempre nuovi significati che sfidano a prendere consapevolezza della costante insufficienza delle categorie di pensiero che utilizziamo per interpretare i bisogni e le potenzialità di queste età della vita, e dall'incontro con i soggetti incarnati misuriamo lo scarto che inevitabilmente passa tra ciò che pensiamo essi siano e ciò che ciascuno di loro in realtà è.

Farsi carico dell'impegno di colmare questo scarto significa porre le basi per completare quotidianamente quel processo di riconoscimento, trasferendolo dal piano astratto del monologo teorico a quello concreto e vivo del dialogo tra pari.

Bibliografia

- Baraldi, C. (2008), *Bambini e società*, Carocci, Roma.
- Becchi, E. (2010), *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari.
- Becchi, E., Julia, D. (1996, a cura di), *Storia dell'infanzia. Vol. 2. Dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari.
- Belotti, V., Ruggiero, R. (2008, a cura di), *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'Ottantanove*, Guerini, Milano.
- Bobbio, A. (2013), *Pedagogia dell'infanzia. Processi culturali e orizzonti formativi*, La Scuola, Brescia.

- Bobbio, A. (2007, a cura di), *I diritti sottili del bambino*, Armando, Roma.
- Bobbio, N. (1990), *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino.
- Bonanate, L., Papini, R. (2008, a cura di), *Dialogo interculturale e diritti umani*, il Mulino, Bologna.
- Bondioli, A., Savio, D. (2015, a cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze*, Junior, Bergamo.
- Cantwell, N. (1992), *The origins, development and significance of the Convention on the rights of the child*, in Detrick, S. (1992, editor), *The United Nations Convention on the Rights of the Child*, Nijhoff, Dordrecht, Boston and London.
- Cassese, A. (1988), *I diritti umani nel mondo contemporaneo*, Laterza, Roma-Bari
- Catarci, M., Macinai E. (2015, a cura di), *Le parole-chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Edizioni ETS, Pisa.
- Catarsi, E. (2006), *Dal nido "educativo" al nido "ecologico"*, Junior, Bergamo.
- Cerrocchi, L., Dozza, L. (2007, a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*, Erickson, Trento.
- Corsaro, W.A. (1997), *The Sociology of Childhood*, Pine Forge Press, Thousand Oaks.
- Corsi, M. (2014, a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Council of the European Union (2011), *Council conclusions on early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow*, 3090th Education, Youth, Culture and Sport Council meeting, Brussels, 19 and 20 May 2011.
- Cunningham, H. (2014), *Children and Childhood in Western Society since 1500*, Second Edition, Routledge, London and New York.
- Detrick, S. (1992, editor), *The United Nations Convention on the Rights of the Child*, Nijhoff, Dordrecht, Boston and London.
- Goldschmied, E., Jackson, S. (1994), *People Under Three: Young Children in Day Care*, Routledge, Florence (US).
- Grange Sergi, T. (2013, a cura di), *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*, Edizioni ETS, Pisa.
- European Commission (2015), *Horizon 2020. The EU Framework Programme for Research and Innovation, WP 2016-2017: 13. Europe in a changing world – inclusive, innovative and reflective Societies*, Bruxelles.
- European Commission (2011), *An EU Agenda for the Rights of the Child*, Brussels, 15.2.2011 COM(2011) 60 final.
- Eurydice-Eurostat Report (2014), *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*, Bruxelles.
- Eurydice-Eurostat Report (2009), *Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe*, Bruxelles.
- Facchi, A. (2007), *Breve storia dei diritti umani*, il Mulino, Bologna.
- Ferrajoli, L. (2008), *Diritti fondamentali. Un dibattito teorico*, Laterza, Roma-Bari.
- Flores, M. (2007), *Storia dei diritti umani*, il Mulino, Bologna.
- Hengst, H., Zeiher, H. (2004, a cura di), *Per una sociologia dell'infanzia*, Angeli, Milano.
- King, M. (2004), *I diritti dei bambini in un mondo incerto*, Donzelli, Roma.
- Korczak, J. (1929), *The Child's Right to Respect*, Council of Europe, Strasbourg 2009.

- Macinai, E. (2016), *L'idea dell'infanzia agli albori della cultura dei diritti dei bambini*, in Traverso, A. (2016, a cura di), *Bambini pensati, infanzie vissute*, Edizioni ETS, Pisa.
- Macinai, E. (2015), *Diritti umani. Fondamento e orizzonte dell'educazione interculturale*, in Catarci, M., Macinai, E. (2015, a cura di), *Le parole-chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Edizioni ETS, Pisa.
- Macinai, E. (2013), *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Carocci, Roma.
- Macinai, E. (2006), *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, Edizioni ETS, Pisa.
- Macinai, E. (2011, a cura di), *Il nido dei bambini e delle bambine. Formazione e professionalità per l'infanzia*, Edizioni ETS, Pisa.
- Montessori, M. (1916), *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Loescher, Roma.
- Moro, A.C. (1996), *La Convenzione ONU sui diritti dei bambini oggi in Italia*, in «Il bambino incompiuto», I, 1996.
- Moro, A.C. (1991), *Il bambino è un cittadino*, Mursia, Milano.
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (2007), *Legislative History of the Convention on the Rights of the Child*, United Nations, New York and Geneva.
- Peces-Barba Martínez, G. (1995), *Curso de derechos fundamentales. Teoría general*, Universidad Carlos III de Madrid, Madrid.
- Peces-Barba Martínez, G. (1994), *La universalidad de los derechos humanos*, in «Doxa», n. 15-16, 1994.
- Qvortrup, J. (2004), *I bambini e l'infanzia nella struttura sociale*, in Hengst, H., Zeiher, H. (2004, a cura di), *Per una sociologia dell'infanzia*, Angeli, Milano.
- Qvortrup, J., Corsaro, W.A., Honig, M.-S. (2009, eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Rodotà, S. (2013), *Il diritto di avere diritti*, Laterza, Roma-Bari.
- Traverso, A. (2016, a cura di), *Bambini pensati, infanzie vissute*, Edizioni ETS, Pisa.
- Ulivieri, S. (1997, a cura di), *L'educazione e i marginali. Storie, teoria, luoghi, tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia-RCS, Firenze-Milano.
- Ulivieri, S., Tomarchio, M. (2015, a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Edizioni ETS, Pisa.
- Veerman, P. (1992), *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*, Nijhoff, Dordrecht.
- Verhellen, E. (2008), *Contenuto, entrata in vigore e monitoraggio*, in Belotti, V., Ruggiero, R. (2008, a cura di), *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'Ottantanove*, Guerini, Milano.
- Zagrebelsky, G. (1992), *Il diritto mite. Legge, diritti, giustizia*, Einaudi, Torino.

Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità

di *Teresa Grange Sergi* – Università della Valle d'Aosta

1. La rilevanza dell'educazione e cura della prima infanzia

L'attenzione verso i bisogni di crescita, apprendimento e benessere dei bambini si esprime oggi, significativamente e in modo integrato, nelle strutture identificate come ECEC, "Educazione e cura della prima infanzia", rivolte alla fascia 0-6 anni.

L'ECEC come strumento di inclusione, di equità, di lotta alle disuguaglianze e prevenzione dell'insuccesso scolastico compare espressamente in diverse Comunicazioni della Commissione Europea al Consiglio e al Parlamento Europeo. Per esempio, l'atto intitolato "Efficienza ed Equità nei sistemi europei di istruzione e formazione"¹ definisce espressamente l'educazione preprimaria come «mezzo efficace per creare le basi di ulteriori apprendimenti, prevenendo l'abbandono scolastico, rendendo più equi i risultati ed elaborando i livelli complessivi di capacità». Un'ulteriore Comunicazione, denominata "Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori"², chiarisce che l'investimento sui servizi educativi per la prima infanzia è un obiettivo strategico di natura politica, economica e sociale: «A questo periodo critico, di grandi opportunità ed al tempo stesso di particolari vulnerabilità, andrebbe dedicata una speciale attenzione per garantire il diritto di tutti i bambini ad un pieno sviluppo del proprio potenziale. Assicurare ad ogni bambino il miglior inizio possibile rappresenta una delle più lungimiranti ed efficaci politiche che un Governo o una amministrazione locale possa adottare».

Tuttavia, malgrado il crescente impegno dell'Unione Europea in materia, la diffusione dei servizi ECEC risulta ancora fortemente differenziata fra gli Stati membri ed è riconducibile a due modelli di offerta: un sistema integrato 0-6 anni, prevalente nei paesi nordici, ad accesso garantito per tutti i bambini e le bambine, affidati a personale educativo dalla qualifica omogenea e affiancato

¹ COM (2006) 481 definitivo, 8 settembre 2006.

² COM (2011) 66 definitivo, 17 febbraio 2011.

da altre figure professionali (come puericultrici o personale ausiliario); un sistema differenziato per fasce, di norma 0-3 anni e 3-6 anni, solitamente governato da ministeri diversi, con una formazione del personale distinta in base all'età dei destinatari e una condizione di accesso variabile, maggiormente coperta nel segmento 3-6 anni e tuttora generalmente insufficiente per la fascia 0-3 anni³. In alcuni Paesi i due modelli coesistono. In ogni caso, nel 2013 la domanda di posti nei servizi per la prima infanzia superava ancora ampiamente l'offerta nella maggior parte dei Paesi, come illustrato nella Figura 1.

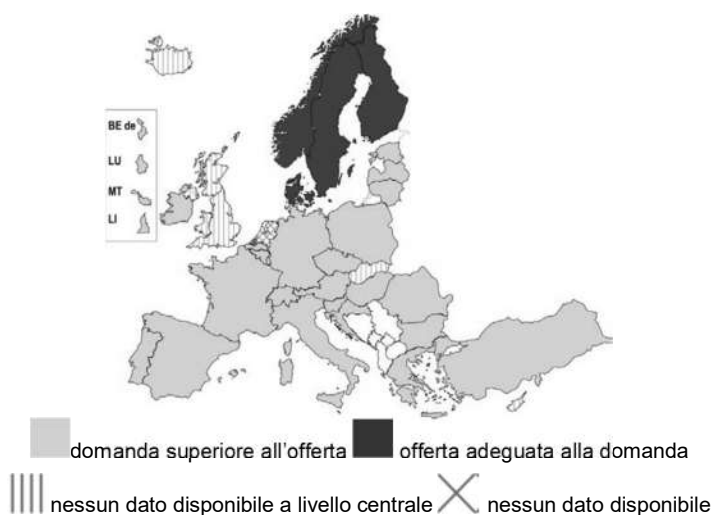


Figura 1 – Offerta dei servizi per la prima infanzia in relazione alla domanda, rilevata nel 2013. (Fonte: Eurydice-Eurostat 2014)⁴

Se si considera la situazione italiana, nonostante un consistente incremento complessivo di circa sette punti percentuali nell'ultimo quinquennio, l'obiettivo comunitario del 33% di copertura fissato dal Consiglio europeo di Lisbona del 2000 non è stato ancora raggiunto, e si registra una marcata eterogeneità territoriale. Come si evince dal Rapporto di monitoraggio del Piano di sviluppo dei

³ Cfr. Eurydice, EACEA (2009), *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*, p. 75. Reperibile in: http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/098IT.pdf.

⁴ Eurydice and Eurostat Report (2014), *Key Data on early childhood education and care in Europe*, fig. B12 a, p. 59. Reperibile in: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166EN.pdf.

servizi socio-educativi per la prima infanzia⁵ del *Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza*⁶, presentato a Roma il 26 novembre 2015, la disponibilità di servizi per la prima infanzia mostra, infatti, una seria criticità riguardo alle pari opportunità educative dei bambini e delle bambine in relazione all'area geografica di residenza. La disparità è evidente fra le regioni del Centro-nord, che assicurano una copertura superiore al 20% (con un'offerta maggiore del 33% in Valle d'Aosta, Liguria, Emilia Romagna, Toscana, Marche e Umbria) e quelle del Mezzogiorno, che soddisfano intorno a poco più del 10% della domanda potenziale. Le risorse statali straordinarie stanziati per il PAC (Piano d'Azione e Coesione per i Servizi di cura all'Infanzia e agli Anziani non autosufficienti), a disposizione dei territori per raggiungere l'obiettivo di incrementare i posti presso i servizi socio educativi per la prima infanzia, sostenerne i costi e garantirne la qualità risultano utilizzate in modo differente da Regione a Regione: gli interventi, che sono oggetto di monitoraggio annuale, variano secondo le Intese che li sanciscono. Ad oggi permangono numerose difficoltà strutturali e progettuali, oltre che economiche. Come osserva Fortunati (2015), se si intende potenziare la rete dei servizi per la prima infanzia, il Piano straordinario necessita di un proseguimento e di un rilancio in via "ordinaria".

Lo scambio di esperienze, riflessioni, modelli, provvedimenti normativi ha comunque promosso, a livello nazionale, una vivace circolazione di idee non soltanto riguardo al problema della copertura, ma anche in relazione all'identità educativa dell'offerta, nella direzione, inizialmente sostenuta e condivisa solo a macchia di leopardo, di quella ridefinizione globale delle finalità dei servizi che risale formalmente alla riforma del Titolo V della Costituzione e alle varie sentenze della Corte Costituzionale⁷ che l'hanno accompagnata. Lo sviluppo dei servizi per la prima infanzia pare così apertamente e stabilmente orientato alla preminenza della specificità educativa sulla curvatura assistenziale che ne aveva durevolmente caratterizzato il valore percepito e l'interesse sociale. Questa consapevolezza segna un cambiamento culturale rispetto alle politiche per

⁵ Il rapporto è disponibile *on line* all'indirizzo <http://www.minori.it/it/piano-straordinario-nidi/rapporti-di-monitoraggio>.

⁶ Il *Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza* è l'organismo di cui si avvale l'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza per lo svolgimento delle proprie funzioni ai sensi della legge n. 451/1997 e del DPR n. 103/2007. Il Centro nazionale supporta il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali per l'informazione, la promozione, la consulenza, il monitoraggio e il supporto tecnico per la realizzazione delle finalità della legge. Si attiva a livello tecnico e organizzativo per lo svolgimento della Conferenza nazionale sull'infanzia e sull'adolescenza prevista ogni tre anni dalla stessa legge 285.

⁷ Cfr., per esempio, la sentenza della Corte Costituzionale n. 467 del 2002 che stabilisce che «Il servizio fornito dall'asilo nido non si riduce ad una funzione di sostegno alla famiglia nella cura dei figli o in mero supporto per facilitare l'accesso dei genitori al lavoro, ma comprende anche finalità formative, essendo rivolto a favorire l'espressione delle potenzialità cognitive, affettive e relazionali del bambino».

l'infanzia (Nouret, 2005), in quanto estende la prospettiva dai bisogni degli adulti di conciliazione dei tempi di vita e di lavoro, con particolare riferimento alla sfera familiare e alla cura dei figli, al diritto precipuo dei bambini e delle bambine a un pieno e armonioso sviluppo (Bobbio, 2007; Macinai, 2013).

Peraltro, rispetto al modello italiano di ECEC, attualmente differenziato per fasce d'età, si delinea un'innovazione verso il sistema integrato, con la "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione" prevista dalla legge n. 107 del 13 luglio 2015, che sancisce «l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni, costituito dai servizi educativi per l'infanzia e dalle scuole dell'infanzia, al fine di garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali, nonché ai fini della conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori, della promozione della qualità dell'offerta educativa e della continuità tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie»⁸. Tale disegno nazionale, nel mettere a tema *contestualmente* la disponibilità e la qualità dei servizi, riafferma il valore educativo dell'ECEC e impone ulteriori approfondimenti rispetto alle sfide pedagogiche, sociali e, più diffusamente, culturali che la legittima aspirazione all'equità pone all'insieme del sistema formativo.

2. L'esigenza di un'educazione di qualità

I servizi per la prima infanzia, differenziati, integrati o misti, costituiscono una realtà in movimento, in accordo con i rapidi, plurali e spesso dissonanti mutamenti del contesto sociale (Pourtois & Desmet, 2004), e non soltanto con riferimento al necessario incremento delle opportunità di accesso: quantità e qualità non sono proprietà antagoniste. L'esigenza di contemperare l'allocazione delle risorse con la salvaguardia delle prerogative educative – e non meramente assistenziali – di ogni ambiente di sviluppo e apprendimento adeguato ai bisogni emergenti e in continua evoluzione dei bambini e delle bambine è riconosciuta come un criterio irrinunciabile della complessa progettualità sottesa al potenziamento dell'ECEC a livello locale, statale e transnazionale.

In proposito, è quanto mai calzante la riflessione di Calidoni (2011, p. 65) sui limiti di un approccio sbilanciato sui fattori economici: «L'esperienza dei paesi OCSE indica che non esistono scorciatoie o alternative "a prezzi d'occasione"»

⁸ Legge n. 107/2015, "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.", GU Serie Generale n. 162 del 15 luglio 2015, art. 1, comma 181.

che non compromettano il futuro dei bambini». Peraltro, il documento OCSE del 2012 *Starting Strong III* mostra che i numerosi benefici dell'ECEC sono strettamente vincolati alla qualità dei servizi, oltre che alla loro disponibilità⁹, pertanto ogni discorso sull'equità è ugualmente un ragionamento sulla qualità. Questo tema, effettivamente, è presente nel dibattito sulle politiche socioeducative almeno dagli anni Ottanta, dapprima con un'accezione prevalentemente normativa della qualità, declinata in termini di efficienza ed efficacia, riferita a standard (Moss & Dahlberg, 2008); negli anni Novanta cominciano ad affermarsi approcci partecipativi, dal basso, con criteri iscritti nei paradigmi della contestualità e della complessità che valorizzano, fra il resto, il partenariato con le famiglie e l'ancoraggio nel territorio (Munton, Mooney & Rowland, 1995; European Commission Childcare Network, 2006). In Italia, i lavori di Egle Becchi, Anna Bondioli e Monica Ferrari rappresentano l'avanguardia della concezione sistemica e transattiva della qualità – e della sua valutazione – nei nidi d'infanzia. Negli approcci partecipativi, gli sforzi di condivisione di significati fra i diversi attori (operatori, coordinatori, famiglie, decisori politici, amministratori locali, responsabili organizzativi e gestionali, portatori d'interesse territoriali, ma anche formatori e ricercatori) in relazione al perseguimento della qualità nei servizi promuovono un orientamento progettuale che sollecita processi di elaborazione profonda di valori collegati a precise ontologie, canoni e criteriologie educative che concorrono a elaborare l'identità del servizio (Grange Sergi, 2013).

La cifra del cambiamento positivo si inserisce dunque in modo naturale e necessario in un orizzonte di senso continuamente de-costruito, co-costruito e ri-costruito, e investe sia il progetto pedagogico sia la tipologia organizzativo-strutturale del servizio. Nuovi nidi (specializzati, tematici) e servizi non standard, come *garderie*, spazi-gioco, spazi-famiglia, tate familiari diversificano l'offerta configurandosi come proposte innovative, curvate talora su logiche di mercato, talvolta sulla cura, in altri casi su finalità apertamente educative. Si rende allora necessario accompagnare tali mutamenti, con una considerazione particolare della congruenza e della sostenibilità pedagogica di ciascun progetto inteso nella sua complessa e articolata globalità.

⁹ Precisamente: «*A growing body of research recognises that early childhood education and care (ECEC) brings a wide range of benefits, for example, better child well-being and learning outcomes as a foundation for lifelong learning; more equitable child outcomes and reduction of poverty; increased intergenerational social mobility; more female labour market participation; increased fertility rates; and better social and economic development for the society at large. But all these benefits are conditional on "quality". Expanding access to services without attention to quality will not deliver good outcomes for children or the longterm productivity benefits for society. Furthermore, research has shown that if quality is low, it can have long-lasting detrimental effects on child development, instead of bringing positive effects*» OECD (2012), *Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*, p. 9.

3. Il fiore dell'educabilità

Quale che sia la direzione assunta dalla spinta condivisa verso un ideale di qualità nei servizi per la prima infanzia, la negoziazione dell'equilibrio mezzifini dovrebbe osservare come criterio regolativo la complessiva (ri)definizione dell'identità culturale e progettuale di un luogo connotato essenzialmente come educativo, al fine di evitare la polverizzazione di iniziative rispondenti a istanze accidentali o la partecipazione acritica a tendenze metodologiche occasionali e decontestualizzate, che, nel confondere la parte per il tutto, offrono scorciatoie generatrici di una qualità illusoria o fuorviante. Così, un agrinido o un nido nel bosco non coincide con un'azienda agricola o un sito in cui compiere esperienze di natura, uno spazio-famiglia non è un parco giochi al coperto, un nido sonoro non è una struttura pre-accademica per coltivare competenze musicali precoci, una *garderie* bilingue non è un luogo di pratiche di immersione linguistica. La valorizzazione delle specificità passa, bensì, attraverso la loro integrazione armoniosa e coerente nel progetto pedagogico del servizio che diviene così l'unità basilare di riferimento per la costruzione di identità e la valutazione della qualità (Becchi, Bondioli, Ferrari, 1997).

Ora, il tratto identitario per eccellenza che fonda e legittima ogni scelta pedagogica è il principio di educabilità, fulcro primario della mediazione teoria-prassi.

L'educabilità di tutti e di ciascuno, senza condizioni né pregiudizi, rappresenta, in quanto principio, la sfida etica più alta alla responsabilità adulta verso l'infanzia (Meirieu, 1995). Al tempo stesso, sul piano della sua concreta traduzione pedagogico-didattica, costituisce un precipitato della trama storico-culturale di valori, idee di bambino e del suo sviluppo, sistemi di credenze che compone e configura, spesso in modo implicito e contraddittorio, il ventaglio di decisioni educative che ne orienta la progettualità. Infatti, la complessità dei fenomeni educativi non consente di adottare un impianto deduttivo, con l'individuazione di un sistema assiomatico nel quale da una serie di postulati discendono necessariamente precise proposizioni operative: il principio di educabilità non può essere "applicato", ma esige di essere interpretato. La dimensione critico-ermeneutica risulta, così, il baricentro della triangolazione teoria-prassi-teoria e incorpora genuinamente quell'intreccio di incertezza, provvisorietà, creatività, dinamismo evolutivo che rende unici i fatti e i fenomeni educativi, ma che rischia, peraltro, di disorientare gli attori impegnati in processi di implementazione della qualità. La ricerca pedagogica, almeno per quanto attiene alla particolare funzione di produrre modelli di intelligibilità dei fatti educativi

(Crahay, 2002)¹⁰, svolge allora un ruolo cruciale nel sostenere la costruzione di significati fra coloro che a vario titolo operano per assicurare qualità, mettendo a disposizione parametri di congruenza epistemologica, pertinenza concettuale, compatibilità metodologico-procedurale, accompagnando percorsi non predefiniti e partecipati che conducano, di volta in volta, a interpretazioni attendibili. Le insidie di una declinazione riduttiva o parziale del principio di educabilità si manifestano, infatti, frequentemente, sotto forma di deroghe, limitazioni, sospensioni, eccezioni connesse a caratteristiche, strutturali o contingenti, dei destinatari, dei responsabili, dei mediatori, delle sedi, dell'organizzazione, dell'azione educativa. In questi casi, la fallacia risiede nella subordinazione della progettualità a modelli deterministici, nel primato della razionalità tecnica sulla razionalità riflessiva (Clarke, 1995; Mortari, 2003), o, ancora, nel dominio di una logica di adattamento a scapito di una logica di compatibilità. Nel quadro vivace e plurale delle attuali trasformazioni dei servizi per la prima infanzia, rendere intelligibile la realtà educativa alla luce del principio di educabilità può sostenere il perseguimento della qualità in un'ottica identitaria che accoglie, valorizza e mette a confronto in una prospettiva evolutiva la storia, le aspirazioni, le teorie implicite, i modelli espliciti, le pratiche, le risorse e i vincoli di situazione di una particolare struttura.

Fra le opzioni metodologiche indirizzate all'accrescimento dell'intelligibilità, il ricorso a modelli è una prassi feconda, che consente una molteplicità di livelli di analisi e offre la possibilità di avviare processi mirati di contestualizzazione-decontestualizzazione-ricontestualizzazione del dato educativo. Proponiamo qui un modello che, a partire da una postura costruttivista-situazionale, nell'ambito di un'elaborazione partecipata, ecologica, "dal basso", non normativa della qualità, può rappresentare una chiave di lettura concettuale del progetto pedagogico presente o futuro di un servizio, suscettibile di indurre una regolazione consapevole di processi decisionali e soluzioni innovative. Riprendendo la definizione di Bertin, un modello è «lo schema concettuale secondo cui possono essere connessi ed ordinati i vari aspetti della vita educativa in rapporto ad un principio teleologico che ne assicuri coerenza ed organicità»¹¹. Nel nostro caso, il principio di educabilità è il cuore del modello che abbiamo scelto di denominare "fiore dell'educabilità" (Figura 2).

¹⁰ «Plus réalistement et, sans doute, plus modestement, nous assignons à la recherche en éducation l'objectif d'élaborer des modèles d'intelligibilité et de les soumettre à l'épreuve de la vérification des faits (empiriques et/ou historiques)» Crahay M. (2002), *La recherche en éducation: une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale*, in Leutenegger F., Saada Robert M. (Eds, 2002), *Expliquer et comprendre en Sciences de l'Education*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, pp. 253-273, p. 270.

¹¹ Bertin, G.M. (1975), *Educazione alla ragione*, Armando, Roma, p. 77.

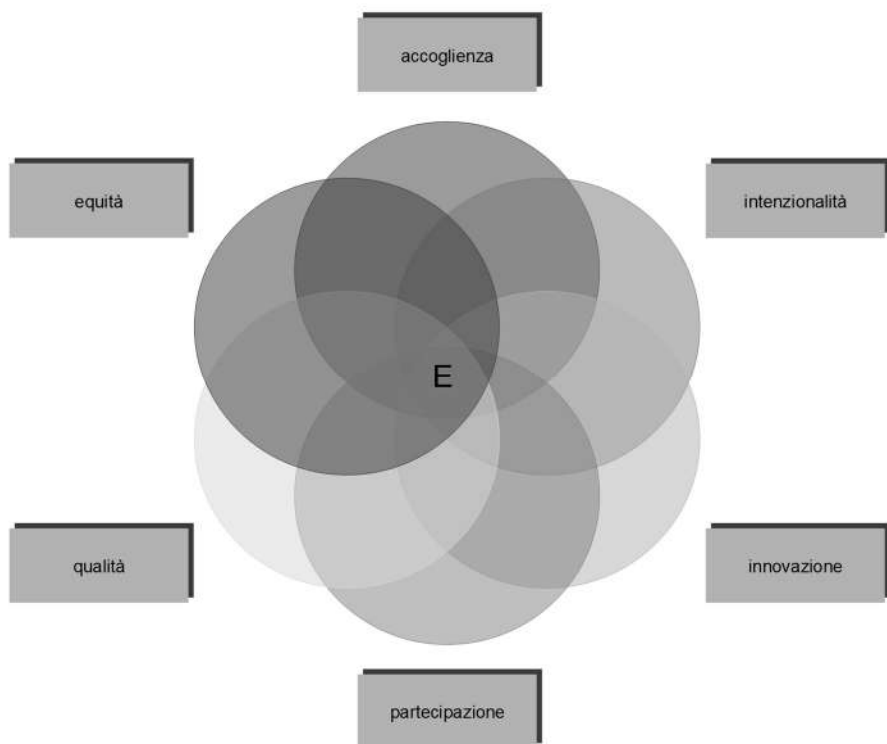


Figura 2 – Il fiore dell'educabilità

L'immagine del fiore, «la parte più bella e appariscente della pianta, che contiene gli apparati della riproduzione»¹² sembra adatta a restituire la generatività e la preziosa dignità del principio di educabilità, come pure la sua impalpabile delicatezza, che invoca cura: una cura pedagogica, innanzitutto, attraverso un impegno costante e vigile dedicato a preservarne l'universalità, espressione della direzione utopica e della logica del possibile che presiedono a ogni gesto schiettamente educativo.

Il fiore è stato elaborato idealmente attraverso sei concetti-chiave, scelti per la loro significativa complementarietà nel concorrere a produrre educabilità: partecipazione, accoglienza, innovazione, qualità, equità, intenzionalità si intersecano reciprocamente e convergono nel principio di educabilità che ne porta a sintesi l'interdipendenza. La scelta non ha pretese di perentorietà né di esautività: alcuni "petali" possono essere sostituiti e altri possono essere aggiunti, sia sulla base di una riflessione teorico-fondativa sia a seguito di una procedura

¹² Treccani, *Vocabolario di italiano on line*.

induttiva generativa di significati, per esempio a partire da una ricerca-formazione sulla declinazione di senso dell'educabilità in relazione a particolari servizi socio educativi. In ogni caso, ciascuno dei sei concetti-chiave è impregnato di una ricca tradizione pedagogica che ne struttura le fondamenta e ne organizza variamente la gamma di evidenze. La vasta letteratura disponibile non sarà evocata in questa sede, per concentrare prioritariamente l'attenzione sulla funzionalità del modello rispetto ai dispositivi di miglioramento della qualità dell'ECEC, con l'aiuto di alcuni esempi.

Più precisamente, la riflessione sull'identità culturale e progettuale di un servizio educativo per la prima infanzia a partire da questo modello può prendere impulso da almeno tre configurazioni dinamiche.

La prima riguarda i *legami* espliciti o impliciti fra ciascun concetto-chiave e il principio di educabilità. Un'elaborazione di significati può muovere, per esempio, dalla declinazione del costrutto "partecipazione" rispetto alla comunità (ruolo del territorio, delle amministrazioni locali, in termini di reciprocità), alla gestione (coinvolgimento degli attori dell'educazione, dei committenti, dei destinatari, dei portatori di interesse), alle famiglie (promozione del partenariato, valorizzazione della dimensione informale delle relazioni, sostegno alla genitorialità), alla formazione professionale (tecniche di analisi di bisogni *vs.* dispositivi che prevedono la formulazione di obiettivi *top down*), o alla ricerca (scelta di paradigmi di ricerca collaborativa). Successivamente, si può approfondire il senso che tali significati acquistano nel contesto del servizio in esame per divenire promotori dei più ampi benefici educativi, da integrare nel progetto pedagogico inteso proprio come «anticipazione di possibilità operative fondate su precisi presupposti esplicitamente declinati» (Becchi, Bondioli, Ferrari, 2002, p. 81). Si intuisce la ricchezza dei percorsi di dialogo teoria-prassi aperti da un simile approccio: la validità delle scelte, delle procedure, delle esperienze è intrinsecamente connessa alle accezioni condivise di concetti e immagini, alla luce di una finalità (Baldacci, 2010), a seguito di una valutazione critica (Becchi, Bondioli, Ferrari, 1997) che ne amplia il campo simbolico e gli scenari operativi.

La seconda configurazione è data dalle *combinazioni*. I sei concetti-chiave, presi a due a due, danno luogo a quindici combinazioni che rappresentano altrettante prospettive di indagine delle caratteristiche progettuali di un servizio in relazione al principio di educabilità. Analogamente, si possono considerare le venti combinazioni che scaturiscono da terne concettuali e così via. Per esempio, se si esamina il progetto pedagogico di un nido d'infanzia considerando la coppia *equità-accoglienza*, si può lavorare sul modo in cui si percepiscono, si concepiscono e si trattano le *differenze* riguardo allo scopo puntuale di far sì che non degenerino in discriminazioni, con l'esplicito intento, dunque, di salvaguardare il diritto di tutti al più ampio beneficio educativo, sia in termini di

accessibilità (pari opportunità, eventuali meccanismi di discriminazione positiva) sia rispetto alle opportunità di sviluppo (come parità di acquisizioni, obiettivi massimali). L'uguaglianza nella differenza esprime, infatti, istanze di giustizia (Rawls, 1971) ma anche di riconoscimento dell'irriducibile unicità, alterità e ulteriorità di ogni singolo individuo (Paparella, 2005) che potrebbero inscrivere in campi semantici o esperienziali disomogenei oppure rimandare a particolari rappresentazioni sociali più o meno consistenti dal punto di vista pedagogico. Tali istanze potrebbero risultare, inizialmente, separate o indipendenti: il nesso che si determina nel momento in cui entra in gioco l'educabilità dispiega non soltanto nuovi significati da condividere ma anche nuovi assetti progettuali. Pensare la categoria della differenza in termini congiunti di *equità* – *accoglienza* per assicurare educabilità previene facili semplificazioni, impedisce l'instaurarsi di comuni soluzioni "a somma zero", come, per esempio, l'impoverimento degli obiettivi a fronte di un aumento dell'accessibilità: l'utilizzo del modello rende evidente la discrepanza che una scelta siffatta introduce nella combinazione *equità-accoglienza* con riferimento al principio di educabilità, stimolando così la ricerca di opzioni alternative.

La terza configurazione si articola intorno agli *assi tematici*. I concetti disposti lungo i tre assi radiali del fiore offrono una lettura rispettivamente relazionale (partecipazione-accoglienza), etica (equità-innovazione), programmatica (intenzionalità-qualità) dell'educabilità. Per esempio, un'elaborazione di criteri di qualità risolutamente contestuale (quindi: né precedente né successiva) all'attività deliberativa e progettuale aiuta a collocare su di un *continuum* programmatico un ideale educativo dichiarato e la sua realizzazione, depotenziando *a priori* ogni meccanismo di spostamento di responsabilità derivante dalla scissione, concettuale o pragmatica, dell'intenzione dall'azione. Inoltre, la riflessione sulla qualità si arricchisce in tal caso di una dimensione di *empowerment* che sostiene la motivazione e promuove la crescita professionale attraverso un'esplicita assunzione di responsabilità, il cui criterio regolativo è il principio di educabilità.

Le tre configurazioni, vale a dire i legami semplici, le combinazioni, gli assi tematici, possono essere adottate per favorire la costruzione partecipata di significati da sottoporre a verifica, per esempio nell'ambito di percorsi di ricerca-intervento-formazione in cui il partenariato fra operatori e ricercatori estende il campo di sviluppo di saperi, risorse e competenze (Desgagné & Bednarz, 2005; Stoloff & Beaudoin, 2012) che favoriscono una risposta sempre più articolata e pertinente alla necessaria attuazione del principio di educabilità per la prima infanzia. È il caso di un progetto di ricerca-azione svolto in Valle d'Aosta, costruito a partire dall'esigenza di rendere pedagogicamente sostenibile la compresenza di più servizi educativi – spazio gioco, centro famiglie, asilo nido tra-

dizionale – in un ambiente polifunzionale contraddistinto da flessibilità organizzativa¹³. Nello specifico, il ricorso agli assi tematici del fiore ha permesso di delucidare, enucleare e inquadrare concettualmente significati nella sfera relazionale, per giungere all’elaborazione di un modello di ambientamento e transizione famiglia-servizio coerente sia con la complessità delle nuove condizioni organizzative sia con la connotazione educativa della struttura.

4. Conclusioni

Un complesso di rilevanti trasformazioni culturali, economiche e sociali attraversa attualmente l’educazione e cura dell’infanzia, e associa a istanze talvolta contraddittorie (come l’aumento dei servizi e la contrazione delle risorse, o l’esigenza di elevate qualifiche per il personale educativo e il ridimensionamento delle condizioni di esercizio della professionalità, oppure l’espansione della categoria dei portatori di interesse e l’accentramento decisionale su base economica) una crescente consapevolezza del suo ormai inconfutabile valore per la comunità nel suo insieme.

Ora, il dinamismo che si riscontra nel proliferare di spinte innovative genera qualità nella misura in cui imprime sviluppo all’identità pedagogica del servizio ispirata e guidata dal principio di educabilità. Fissare obiettivi, criteri e modalità di monitoraggio e regolazione della qualità; progettare l’offerta formativa; sostenere lo sviluppo professionale e la ricerca educativa; coinvolgere le famiglie e la comunità sono azioni che acquistano rilevanza pedagogica nel momento in cui sono intenzionalmente ed esplicitamente ricondotte alla finalità di rispondere alla domanda: “come realizzare l’educabilità di tutti i bambini e le bambine, in quel particolare servizio?”. Per riaffermare questo indirizzo conoscitivo in un contesto culturale che tende talvolta a concentrare gli sforzi su epifenomeni o questioni occasionalmente emergenti, la ricerca pedagogica può mettere a disposizione modelli che aiutino a rendere intelligibili le pratiche, i progetti ma anche i valori che li orientano. La maggiore comprensione di fatti e fenomeni educativi così ottenuta si inserisce spontaneamente in un dinamismo evolutivo che genera cambiamento: uno sguardo inedito sulla realtà incoraggia e svela anche originali possibilità di azione su di essa. L’impegno pedagogico a saldare il principio di educabilità ad ognuna di esse può rendere la sfida dell’innovazione dei servizi per la prima infanzia partecipe di un più vasto disegno di inclusione e di coesione sociale.

¹³ Il progetto è stato realizzato nel Sistema ECEC della Valle d’Aosta, che promuove l’ampliamento dell’accesso alle strutture educative rivolte alla prima infanzia (0-3 anni) offrendo nuove forme organizzative caratterizzate da flessibilità di accesso e da obiettivi educativi specifici.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2010), *Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista*, in «Education Sciences & Society», 2010, pp. 65-75.
- Becchi, E., Bondioli, A., Ferrari, M. (1997), *Valutare e valutarsi*, Junior, Bergamo.
- Becchi E., Bondioli A., Ferrari M. (2002), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*, Junior, Bergamo.
- Bertin, G.M. (1975), *Educazione alla ragione*, Armando, Roma.
- Bobbio, A. (2007), *I diritti sottili del bambino*, Armando, Roma.
- Calidoni, P. (2011), *Costruire un servizio educativo a misura di bambino*, in Bobbio, A., Grange Sergi T. (2011, a cura di), *Nidi e scuole dell'infanzia*, La Scuola, Brescia.
- Clarke, A. (1995), *Professional development in practicum settings: Reflective practice under scrutiny*, in «Teaching & Teacher Education», 11(3), pp. 243-61.
- Crahay, M. (2002), *La recherche en éducation : une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale*, in Leutenegger, F., Saada Robert, M. (Eds, 2002), *Expliquer et comprendre en Sciences de l'Education*, De Boeck Supérieur Bruxelles, pp. 253-273.
- Dalle Fratte, G. (1991), *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Armando, Roma.
- Desgagné, S., Bednarz, N. (2005), *Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens*, in «Revue des sciences de l'éducation», 31(2), 2005, pp. 245-258.
- European Commission Childcare Network (2006), *Quality targets in services for young children*. Brussels, European Commission Equal Opportunities Unit.
- Eurydice and Eurostat Report (2014), *Key Data on early childhood education and care in Europe*, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166EN.pdf.
- Eurydice, EACEA (2009), *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*. http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/098IT.pdf.
- Fortunati A. (2015), *Dati, tendenze e prospettive del sistema integrato dei servizi educativi per l'infanzia*, in Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Monitoraggio del Piano di sviluppo dei servizi socio-educativi per la prima infanzia, pp. 27-48. <http://www.minori.it/it/piano-straordinario-nidi/rapporti-di-monitoraggio>.
- Grange Sergi, T. (2013), *Qualità, innovazione e progettualità educativa nei nidi d'infanzia*, in Grange Sergi T. (2013, a cura di), *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*, ETS, Pisa, pp. 39-66.
- Macinai, E. (2013), *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Carocci, Roma.
- Meirieu, Ph. (1995), *La Pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, Paris.
- Mortari, L. (2003) *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Moss P., Dahlberg G. (2008), *Beyond quality in early childhood education and care. Languages and evaluation*, in «New Zealand Journal of Teachers' work», volume 5, Issue 1, 2008, pp. 3-12.

- Munton, A., Mooney, A., Rowland, L. (1995), *Deconstructing quality: A conceptual framework for the new paradigm in day care provision for the under eights*, in «Early Childhood Development and Care», 114, pp. 11-23.
- Nourot, P.M. (2005), *Historical perspectives on early childhood education*, in Roopnarine J.L., Johnson J.E. (2005, Eds.), *Approaches to Early childhood education*, Pearson Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ, pp. 3-43.
- OECD (2012), *Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. <https://www.oecd.org/edu/school/49325825.pdf>.
- Paparella, N. (2005), *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma.
- Pourtois, J-P., Desmet, H. (2004, 4e éd.), *L'éducation postmoderne*, PUF, Paris.
- Rawls, J., (1971), *A theory of justice*, Harvard University Press, Cambridge MA.
- Stoloff, S., Beaudoin, S. (2012), *Regards croisés sur la collaboration des acteurs en recherche-action : enjeux et défis*, in «Recherches qualitatives», Hors-série, 13, 2012, pp. 20-34.

La scuola dell'infanzia nella prospettiva di un'educazione per tutta la vita

di *Anna Bondioli* – Università di Pavia

1. Premessa

Quale è la collocazione della scuola dell'infanzia in una prospettiva di educazione permanente? Rispondere a questa domanda non è semplice perché richiede di interrogarsi non solo sul ruolo educativo di questo segmento scolastico ma anche sull'idea del ruolo che all'infanzia è attribuito nella nostra società. Comincerò da quest'ultimo.

Secondo le teorie classiche della socializzazione l'educazione infantile pone principalmente l'attenzione su ciò che il bambino deve diventare per assicurare nel tempo il funzionamento della società. L'educazione è vista come progressiva interiorizzazione delle norme e dei valori culturali in modo da produrre la trasformazione del bambino in un adulto adattato alla società di cui è membro. L'infanzia è concepita come un periodo della vita transeunte, che non ha valore di per sé, da superare al più presto, il bambino come un essere da plasmare e un ricettore passivo della cultura adulta.

Teorie più moderne, che sembrano più convincenti in quanto attribuiscono al bambino un ruolo maggiormente attivo nel processo di apprendimento e di socializzazione, quali i modelli di sviluppo più consolidati, piagetiano e vygotskiano, descrivono un bambino che progressivamente si trasforma in adulto superando stadi differenti di organizzazione intellettuale (Piaget, 1936) o interiorizzando quanto viene apprendendo all'interno di relazioni interpersonali (Vygotsky, 1960). Si tratta di una prospettiva evolutiva, che, rispetto a quella più tradizionale, attribuisce al bambino un ruolo decisamente partecipativo nel processo di acculturazione e considera l'infanzia come un tempo per crescere secondo ritmi che non vanno affrettati. Ma anche questa prospettiva, pur attribuendo al bambino un ruolo attivo, ritenendolo partecipe e protagonista del suo sviluppo, pone l'accento su quello che il bambino è chiamato a diventare più che su quello che il bambino è in quanto bambino.

Un rovesciamento di paradigma ci viene proposto da una branca recente delle discipline sociologiche che va sotto il nome di “sociologia dell’infanzia” (Corsaro, 1997; Hengst, Zeiher, 2004). Secondo gli studiosi di questa disciplina – Corsaro ne è l’esponente più conosciuto in Italia – l’infanzia è una forma strutturale della società, una categoria sociale. I bambini non si preparano ad entrare in società ma ne sono membri fin da subito; sono attori sociali a pieno titolo, attivi e creativi, in grado non solo di produrre proprie culture – le “culture dei pari” – ma anche di influenzare la cultura adulta e di contribuirvi. Se si accoglie questa prospettiva ne derivano alcune conseguenze: l’infanzia è vista non come una fase della vita, più o meno prolungata, da superare, ma come un “tempo per essere”, un tempo da vivere con pienezza, non solo un tempo per diventare ciò che ancora non si è.

Questa prospettiva converge inoltre con quella che propone i bambini come “soggetti di diritti”, prospettiva affermata dalla Convenzione internazionale del 20 novembre 1989 secondo cui i bambini hanno diritto di far sentire la loro voce, diritto di essere ascoltati, diritto di prendere parte alle questioni che li riguardano. Questa prospettiva, che capovolge il tradizionale modo di pensare che vede il bambino come un soggetto che ha dei bisogni più che dei diritti, segnala quanto nella realtà concreta tali diritti siano per lo più misconosciuti. I bambini, come altri soggetti di culture minoritarie, non hanno “voce”. Sono gli adulti che parlano per loro.

Questa lunga introduzione costituisce la premessa a partire dalla quale intendendo affrontare la domanda che ho posto all’inizio, e cioè quale è il ruolo della scuola dell’infanzia in una prospettiva di educazione per tutta la vita.

2. La scuola dell’infanzia in una prospettiva di lifelong learning: le posizioni della Commissione Europea e dell’OECD

Il recente documento della Commissione Europea per l’infanzia, brevemente indicato come *Quality Framework* (2014), nella sezione indicata come “Principi chiave”, così si esprime in relazione al rapporto tra educazione nella prima infanzia (ECEC) e *lifelong learning*: «learning and education do not begin with compulsory schooling – they start from birth. The early years from birth to compulsory school age are the most formative in children’s lives and set the foundations for children’s lifelong development and patterns for their lives» (p. 3)¹.

¹ «L’apprendimento e l’educazione non hanno inizio con la scuola dell’obbligo – hanno inizio con la nascita. I primi anni di vita dalla nascita all’età della scuola dell’obbligo sono quelli maggiormente formativi e pongono le basi per lo sviluppo dei bambini lungo tutto il corso della vita ed anche per i loro modelli di vita» (traduzione di chi scrive).

È interessante notare come, in questa affermazione, venga proposta una concezione di educazione permanente differente da quelle tradizionali che vedono l'educazione per tutta la vita come sinonimo di "educazione degli adulti" o di "adattamento delle risorse umane alle richieste del mercato del lavoro". Non sono tanto bisogni economici quanto necessità esistenziali che spingono a considerare l'educazione come un *continuum*, un impegno che riguarda l'intero corso della vita e che ha inizio fin dalla prima età.

Tale idea risulta ancor meglio precisata nella successiva affermazione: «In this context, high quality early childhood education and care (ECEC) is an essential foundation for all children's successful lifelong learning, social integration, personal development and later employability (ivi)»².

Diversamente che in passato, quando l'educazione nella prima infanzia veniva vista essenzialmente come significativa per coltivare competenze utili alla successiva riuscita scolastica nel primo grado di istruzione, ora essa risulta chiaramente connessa allo sviluppo personale e sociale dell'individuo e all'apprendimento lungo tutto il corso della vita. Va notato come l'espressione "lifelong learning" si sostituisca a quella più comunemente usata di "lifelong education", a sottolineare il protagonismo del soggetto nel suo processo evolutivo rispetto al primato delle istituzioni deputate alla formazione lungo il corso della vita.

Analoghe considerazioni sono espresse in un documento dell'OECD (2012, p. 9) nel quale si dichiara che: «A growing body of research recognizes that early childhood education and care (ECEC) brings a wide range of benefits, for example, better child well-being and learning outcomes as a foundation for lifelong learning»³.

Tale dichiarazione riprende un documento precedente (OECD, 2002, p. 10) nel quale si afferma che il frequentare contesti educativi per l'infanzia di qualità, precedenti all'ingresso nel primo grado di istruzione formale, viene considerato come un "fondamento", un avvio solido, una "robusta partenza" (*a strong start*) per un apprendimento che duri tutta la vita⁴: «High quality early

² In questo contesto, servizi di cura ed educazione di elevata qualità sono una base essenziale per assicurare a tutti i bambini un apprendimento riuscito lungo tutto il corso della vita, integrazione sociale, sviluppo personale e future possibilità lavorative (traduzione di chi scrive).

³ Un numero sempre maggiore di ricerche riconosce che le istituzioni di educazione e cura della prima infanzia assicurano una vasta gamma di vantaggi, ad esempio, un migliore benessere dei bambini e risultati di apprendimento che costituiscono la base per l'apprendimento lungo il corso della vita (traduzione di chi scrive).

⁴ Cfr. *Starting Strong* (OECD, 2001); *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care* (OECD, 2006); *Starting Strong III* (OECD, 2012) (<http://www.oecd.org/edu/school/49325825.pdf>). Cfr. anche: *Building a firm foundation for lifelong learning: The importance of early childhood education and care*, Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto. (<http://www.childcarecanada.org/sites/default/files/lifelonglearning.pdf>).

childhood programmes give young children a strong start in lifelong learning. When made accessible to all, they also help strengthen social equity”⁵.

Le affermazioni contenute nei documenti citati trovano riscontro negli esiti di un’ampia gamma di ricerche che dimostrano non solo gli effetti a breve termine dell’educazione preelementare sull’apprendimento e lo sviluppo infantile ma anche esiti positivi a lungo termine (Barnett, 2008, p. 19) per tutti i bambini, anche quelli provenienti da situazioni di svantaggio socio-economico (ivi, p. 10).

Ma oltre all’idea che l’educazione preelementare sia il fondamento degli apprendimenti futuri, nei documenti citati, sulla base di un’ampia letteratura di ricerca, si afferma con forza – lo si può notare negli stralci citati in precedenza – che solo istituzioni educative di elevata qualità possono costituire una solida base per formare *lifelong learners*. In una recente rassegna (Leseman, 2013) tre aspetti della qualità vengono messi in evidenza: la qualità dei processi (qualità della relazione adulto-bambino, clima di classe improntato ad affettività positiva e caratterizzato da relazioni sociali positive tra bambini, opportunità di apprendimento e di sviluppare competenze), la qualità strutturale (qualità degli spazi, delle attrezzature, dei materiali, della taglia dei gruppi, del rapporto numerico adulto-bambini, stabilità e preparazione professionale del team docente), la qualità dell’impianto curricolare (che deve saper coordinare i diversi contesti che influenzano la vita del bambino, e trovare un equilibrio tra gli interessi dei bambini, i valori e le necessità delle famiglie, le richieste della scuola e gli interessi della società nel suo complesso). Aspetti della qualità intrecciati tra loro e convergenti ad assicurare un significato pienamente educativo alle istituzioni educative per l’infanzia.

3. Quale educazione nei primi anni di vita per formare lifelong learners?

I documenti, come si è visto, segnalano la necessità di poter contare su servizi di “alta qualità” per ottenere i benefici attesi a breve e a lungo termine. Ma il termine “qualità” non è univoco; dipende, come sottolinea Becchi (2000), dai “punti di vista”, chiama in causa valori, principi, concezioni relativi a ciò che si debba intendere per “buona educazione” in riferimento alle prime età della vita e ai modi per assicurarla nei servizi per l’infanzia. Occorre perciò interrogarsi su come vada concepita l’educazione nelle istituzioni prescolastiche in

⁵ «Servizi per l’infanzia di elevata qualità offrono ai bambini una solida partenza per l’apprendimento lungo tutto il corso della vita. Se resi accessibili a tutti essi forniscono anche un aiuto per rafforzare l’eguaglianza sociale» (traduzione di chi scrive).

relazione all'idea che l'educazione sia un processo che prosegue per tutta la vita e, più in particolare, quale ruolo rivesta in tale processo la scuola dell'infanzia.

La scuola dell'infanzia, almeno in Italia, è un'istituzione sociale che ospita la quasi totalità dei bambini dai tre ai sei anni di età per larga parte della loro giornata. Quale sia la finalità principale affidata a questa istituzione del sociale è chiaramente espresso nel documento nazionale di riferimento, le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012): «la scuola dell'infanzia [...] si rivolge a tutti i bambini e le bambine dai tre ai sei anni di età ed è la risposta al loro diritto all'educazione e alla cura, in coerenza con i principi del pluralismo culturale ed istituzionale presenti nella Costituzione della Repubblica, nella Convenzione sui diritti per l'infanzia e dell'adolescenza e nei documenti dell'Unione europea». Educazione e cura, dunque, le finalità attribuite alla scuola dell'infanzia. Finalità che possono essere interpretate e, di conseguenza, perseguite in maniera piuttosto differente.

Presenterò a questo punto due prospettive, volutamente e schematicamente contrapposte⁶:

Tavola 1 – Due modelli contrapposti di curriculum

Approccio	Prescolastico Il modello è quello della scuola primaria. Il fuoco è sugli esiti e sull'insegnante	Costruttivista Si richiama alla specificità dell'età infantile Il fuoco è sul bambino
PRINCIPI E VALORI PEDAGOGICI		
Immagine del servizio	Luogo di apprendimento e istruzione.	Luogo di vita in cui i bambini e gli educatori comunicano e apprendono reciprocamente.
Idea di infanzia	Preparazione alla vita adulta.	Tempo "per essere", tempo da vivere con pienezza
Idea di bambino	Bambino immaturo, dipendente. Va protetto e diretto.	I bambini sono attori sociali: partecipano attivamente alla costruzione della propria identità e della propria vita. Il bambino va ascoltato. Occorre instaurare con lui un dialogo democratico e negoziare le decisioni.
Relazione adulto-bambino	Ci si aspetta che il bambino segua le iniziative dell'insegnante per quanto riguarda le attività e le esperienze da svolgere.	L'insegnante cerca di adattare le sue proposte al livello evolutivo dei bambini e condivide con i bambini l'iniziativa delle proposte.
Idea di apprendimento	Il bambino come ricettore e riproduttore della cultura adulta.	Processo congiunto – tra adulto e bambino e dei bambini tra loro – di elaborazione di significati e conoscenze.

⁶ Il quadro presenta una riformulazione e una estensione della sintesi proposta da Bennett (2005).

FINALITÀ E OBIETTIVI EDUCATIVI

Finalità	Il bambino deve acquisire una serie di capacità e di nozioni predefinite entro un certo periodo di tempo.	La conoscenza e l'apprendimento autentici si acquisiscono tramite un processo interno, induttivo, attraverso il quale il bambino elabora significati interagendo con le altre persone e la realtà esterna. È la scuola che deve adattarsi al bambino (e non viceversa) e l'insegnante ha il compito di offrire ai bambini materiali, attività ed esperienze che possano sostenere e promuovere le capacità emergenti dei bambini.
Obiettivi	Focalizzazione su obiettivi relativi allo sviluppo cognitivo e ad apprendimenti specifici (competenze matematiche, alfabetizzazione, sviluppo linguistico).	Obiettivi evolutivi ad ampio spettro (benessere emotivo del bambino; competenza sociale; atteggiamento positivo verso l'apprendimento, capacità comunicative, sviluppo intellettuale).

AMBIENTE, PRATICHE E STRATEGIE EDUCATIVE

Strategie educative	Mescolanza/alternanza di attività dirette dall'adulto e di attività spontanee.	Fiducia nelle capacità di autoapprendimento del bambino, apprendimento attraverso lo scambio tra pari e con l'adulto, attraverso il gioco e attraverso modalità di <i>scaffolding</i> dell'adulto. L'adulto come facilitatore del processo di apprendimento e di sviluppo del bambino.
----------------------------	--	--

VERIFICA, VALUTAZIONE, RILEVAZIONE DEI PROGRESSI DEI BAMBINI

Assessment	Ci si aspetta che i bambini si sviluppino in maniera uniforme. Sono identificati obiettivi che devono essere raggiunti alla fine del percorso in tutti i servizi e da tutti i bambini. Vanno effettuate prove che verifichino singole abilità (test), generalmente abilità di pre-lettura, pre-matematica (far di conto), abilità cognitive, sviluppo sociale; prove di <i>readiness</i> rispetto all'ingresso nella scuola primaria.	Si tiene conto dell'ampia variabilità nello sviluppo e delle caratteristiche personali di ciascun bambino. Non vi sono prescrizioni sugli esiti da raggiungere. Non è richiesta una valutazione formale dei bambini. Focalizzazione su competenze ad ampio spettro. Il raggiungimento delle finalità è valutato informalmente attraverso una varietà di procedure: osservazione dei bambini, documentazioni delle attività e delle prestazioni infantili, ecc.
Evaluation	Valutazione normativa, standardizzata, esterna (ispezioni). Valutazione realizzata attraverso l' <i>assessment</i> dei bambini.	Valutazione partecipata (coinvolgimento sia degli operatori che dei genitori). Il fuoco è sulla qualità del servizio e non sulla valutazione del bambino. Varietà di metodi: osservazioni, documentazioni, interviste, studi di caso, ecc.

Quanto indicato nella colonna di sinistra ben si sposa con un'idea di infanzia e di socializzazione di derivazione classica. Quanto indicato nella colonna di destra è maggiormente compatibile con il nuovo paradigma di cui ho parlato in

precedenza. Ambedue i tipi di curriculum sono pensati per svolgere adeguatamente il compito istituzionale proprio della scuola dell'infanzia, prendersi cura ed educare i bambini dai tre ai sei anni, ma in modo del tutto differente.

Ciò che mi preme sottolineare, in relazione al tema di questo contributo, è che ciascuno dei due modelli profila un diverso modo di pensare alla scuola dell'infanzia in una prospettiva di educazione permanente (cfr. Tavola 2).

Tavola 2 – Fuochi del curriculum: adulto vs bambino

L'adulto al centro	Il bambino al centro
Funzione preparatoria	Luogo di vita e di elaborazione della cultura infantile
Ruolo residuale del gioco	Ruolo centrale del gioco come "voce" autentica del bambino
Apprendimento di competenze e conoscenze specifiche espresse in traguardi puntuali	Apprendimento come sviluppo di attitudini a porre e a trattare problemi; accento sull'"imparare ad imparare"
L'adulto come detentore ed erogatore del sapere e di ciò che è considerato significativo dal mondo adulto	L'adulto come facilitatore di processi emergenti

Nel primo caso alla scuola dell'infanzia viene attribuita una funzione preparatoria, propedeutica al segmento scolastico successivo che viene preso a modello di riferimento. Il processo di apprendimento è concepito come finalizzato al conseguimento di obiettivi specifici espressi nella forma di abilità o competenze puntuali. Il gioco ha un valore residuale in questo modello, visto come valvola di sfogo rispetto ad attività di apprendimento più significative ed impegnative oppure concepito come "trucco" per invogliare a svolgere compiti non ludici, e cioè non liberamente scelti. Da parte degli adulti non vi è un ascolto autentico dei vissuti e degli interessi infantili; l'attenzione è rivolta a ciò che è considerato significativo per il mondo adulto.

Nel secondo la scuola dell'infanzia ha la propria ragione d'essere primariamente come luogo di vita nel quale i bambini hanno la possibilità di esprimere con pienezza, condividendola con i pari e con gli adulti, la peculiarità della propria età, un luogo nel quale i bambini possono elaborare la propria cultura, che, al pari di quella adulta, si configura come un processo intersoggettivo di co-costruzione di significati: routine, rituali, convenzioni che i bambini producono e giungono a condividere interagendo tra loro (Bondioli, in corso di stampa).

È nel gioco condiviso che tale cultura si esprime e si realizza e il gioco è anche la “cifra” dell’essere bambino, il suo linguaggio, il suo modo di rapportarsi alle cose e al mondo, che l’adulto rispetta e osserva con interesse intervenendovi talora come partecipante empatico (Bondioli, 1996; Savio, 2010).

Non solo. Nel secondo modello si privilegia un’idea di apprendimento volto non tanto ad imparare certi contenuti o abilità ma ad acquisire quegli atteggiamenti verso il sapere, la conoscenza e il modo di produrla che consentiranno ai bambini di diventare loro stessi i promotori del loro apprendimento. «Meglio una testa ben fatta che una testa ben piena» affermava Montaigne prima e Morin (1999) poi. Fare proprio questo motto nella scuola dell’infanzia significa concepire l’apprendimento come sviluppo di una attitudine generale a porre e a trattare i problemi e svolgere il lavoro educativo primariamente in questo senso. L’adulto, in questa prospettiva, non è il detentore e l’erogatore del sapere ma un facilitatore e un rafforzatore di risorse e processi emergenti: curiosità, desiderio di esplorare, osservazione acuta della realtà circostante, immaginazione, manipolazione, ecc. che il bambino manifesta e mette in atto condividendo i propri interessi e le proprie attività con gli altri bambini e con gli adulti⁷. L’importanza della focalizzazione del curriculum per la prima infanzia su tali processi è segnalata anche da uno studio recente (Wall, Litjens, Taguma, 2015, p. 11) con la partecipazione di 21 paesi, europei ed extraeuropei, la cui principale conclusione è la seguente: «Research suggests that it is important that pedagogy remains child-centred, and developmentally appropriate, with an emphasis on play-based learning»⁸.

Ritornando alla domanda iniziale, e cioè quale ruolo può avere la scuola dell’infanzia in una prospettiva di educazione per tutta la vita credo che questo secondo modo di concepire l’educazione nella scuola dell’infanzia possa essere davvero produttivo in questo senso. Affrontare e trattare problemi, saper negoziare con altri le regole della propria vita sociale, mantenere vivo l’atteggiamento di curiosità e di apertura verso i fenomeni del mondo circostante, condividere con altri le proprie idiosincratichè visioni nel gioco e nei processi di simbolizzazione sono *habitus* che, se sollecitati e promossi nell’età infantile, continueranno ad agire successivamente come una risorsa per gli anni a venire. Al tempo stesso, in quanto del tutto congruenti con le risorse native dei bambini, consentiranno ai bambini e agli adulti che stanno con loro di concentrarsi sul “qui ed ora” facendo vivere con pienezza ai bambini la loro età infantile; la destinazione viene lasciata sullo sfondo.

⁷ Un esempio classico di questo modo di concepire l’educazione nella scuola dell’infanzia è l’esperienza condotta a Cambridge negli anni Venti del secolo scorso da Susan Isaacs (Isaacs, 1944). Più recentemente cfr. Pramling Samuelsson e Carlsson (2008).

⁸ La ricerca suggerisce quanto sia importante che la pedagogia rimanga centrata sul bambino ed appropriata dal punto di vista evolutivo con un’enfasi sull’apprendimento fondato sul gioco (traduzione di chi scrive).

4. Per concludere

Vorrei concludere con due osservazioni.

La prima che un'impostazione, quale quella presentata come seconda, consente di immaginare come del tutto plausibile un percorso unitario 0-6 dal momento che riconosce la specificità dell'età infantile prima del suo ingresso nella scuola dell'obbligo e propone pertanto per questa età una forma di educazione differente da quella che, a partire dai sei anni, viene a configurarsi come istruzione. Tale impostazione pone l'accento soprattutto sulle modalità con cui prospettare il processo di insegnamento-apprendimento nei primi anni di vita più che su specifici contenuti di apprendimento e si configura pertanto come una sfida aperta per l'impianto curricolare successivo. D'altra parte, focalizzando l'attenzione sull'acquisizione di competenze ad ampio raggio, in particolare sulle cosiddette *soft skills* (Heckman, Kautz, 2012), consente di immaginare l'educazione come formazione di *habitus* validi per l'apprendimento lungo tutto il corso della vita.

La seconda che tale impostazione richiede, per essere attuata, un'alta qualificazione del personale insegnante, maggiore di quella richiesta dagli approcci tradizionali. L'insegnante non è un tecnico, non un didatta che si avvale di metodi consolidati ma un facilitatore in grado di cogliere ascoltandole le domande dei bambini, capace di inventare modi per estenderle ed articularle, documentare ciò che avviene, e inventare nuove domande. Un compito creativo, cui ci si può formare e allenare, ma molto più complesso e impegnativo del precedente.

Credo che questo compito sia percepito come talmente difficile da indurre molti insegnanti di scuola dell'infanzia, in questo preciso momento, a schierarsi contro la normativa che prevede l'unitarietà pedagogica del percorso 0-6⁹, e a pronunciarsi a favore di un'idea di scuola dell'infanzia che, per qualificarsi, dovrebbe prendere a modello l'approccio curricolare del segmento scolastico successivo, caratterizzato da precisi obiettivi di apprendimento, metodi consolidati e codificati, prove di verifica standardizzate (prove INVALSI in II elementare), ecc., approccio curricolare ritenuto maggiormente formalizzato e consolidato e pertanto socialmente più valorizzato.

Mi rincesce notare l'espandersi di una tale deriva che, a mio avviso, nasce più dalla scarsa informazione e dalla paura che da reali e fondate argomentazioni pedagogiche. Va notato invece che i documenti più recenti della Commissione europea così come le linee guida pedagogiche per l'età infantile di parecchi Paesi europei vada nella direzione opposta (cfr. Commissione europea per l'infanzia, 2014).

⁹ Ci si riferisce qui alla recente normativa contenuta nella legge cosiddetta della "buona scuola", legge n. 107/2015 che, all'art. 1, comma 181, lettera e), prevede l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni, riconoscendo a tutti i segmenti del percorso la valenza educativa, pur nella loro diversità.

Bibliografia

- Barnett, W.S. (2008), *Preschool education and its lasting effects: research and policy implications*, Boudler and Tempe: Education and Public Interest Center and Education Policy Research Unit. (<http://epicpolicy.org/publication/preschool-education>, consultato 9.3.2016).
- Becchi, E. (2000), *La qualità: punti di vista e significati*, in Bondioli, A., Ghedini, P. (a cura di), *La qualità negoziata. Gli indicatori per gli asili nidi della Regione Emilia Romagna*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), pp. 39-54.
- Bennett, J. (2005), “Curriculum Issues in National Policy-Making”, in *European Early Childhood Education Research Journal*, 13 (2), pp. 5-23.
- Bondioli, A. (1996), *Gioco e educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Bondioli, A. (in corso di stampa), *Gioco e cultura dei pari: uno studio in una scuola dell'infanzia*, ETS, Pisa.
- Commissione europea per l'infanzia (2014), *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf (consultato il 6.2.2015).
- Corsaro, W. (1997), *Le culture dei bambini*, trad. it., il Mulino, Bologna, 2003.
- Heckman, J.J., Kautz, T. (2012), *Hard Evidence on Soft Skills*, in “Labour Economics”, 19 (4), pp. 451-464.
- Hengst, H., Zeiher, H. (2004), *Per una sociologia dell'infanzia*, trad. it. FrancoAngeli, Milano.
- Isaacs, S. (1944), *Lo sviluppo intellettuale nei bambini*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze, 1961.
- Leseman, P. (2013), *Quality of the early years provision: an European Perspective*, [http://www.uis.no/getfile.php/HF/IBU/TODDLER/Dokumenter/Sluttkonferanse%20Ghent%202013/Plenary%20sessions/Keynote%20Leseman%20Quality%20of%20the%20early%20years%20provisions%20-%208%20October%202013%20\(print\).pdf](http://www.uis.no/getfile.php/HF/IBU/TODDLER/Dokumenter/Sluttkonferanse%20Ghent%202013/Plenary%20sessions/Keynote%20Leseman%20Quality%20of%20the%20early%20years%20provisions%20-%208%20October%202013%20(print).pdf) (consultato il 9.3.2016).
- Morin, E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, in *Annali della pubblica istruzione*, LXXXVIII, numero speciale.
- OECD (2001), “Starting Strong. Early Childhood Education and Care”, Paris 2001.
- OECD (2002), “Education Policy Analysis”, Paris 2002.
- OECD (2006), “Starting Strong II. Early Childhood Education and Care”, Paris 2006.
- OECD (2012), “Starting Strong III. Early Childhood Education and Care”, Paris 2012.
- Piaget, J. (1936), *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze, 1977.
- Pramling Samuelsson, I., Carlsson, M. A. (2008), *The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood*, in “Scandinavian Journal of Educational research”, 52 (6), pp. 632-641.
- Savio, D. (2010), *Il gioco e la partecipazione del bambino: una sfida educativa cruciale e i suoi “nodi”*, in Bondioli, A., Savio, D. (a cura di), *Partecipazione e qualità: percorsi di condivisione riflessiva*, Edizioni Junior, Bergamo, pp. 205-250.

- Vygotsky, L.S. (1960), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, trad. it. Giunti-Barbera, Firenze, 1974.
- Wall, S., Litjens, I., Taguma, M. (2015), *Pedagogy in early childhood education and care (ECEC): an international comparative study of approaches and policies*, OECD (<http://www.oecd.org/edu/school/early-childhood-education-and-care-pedagogy-review-england.pdf>).

Welche Merkmale können den Berufserfolg von frühpädagogischen Fachkräften beeinflussen? Eine Zusammenschau von Forschungsbefunden zu (potenziellen) Prädiktoren

von *Wilfried Smidt Leopold* – Franzens Universität Innsbruck

1. Einleitung

Erfolg im Berufsleben ist aus gesellschaftlicher und ökonomischer Perspektive bedeutsam und für viele Menschen ein Merkmal einer erfolgreichen Lebensgestaltung (Abele, 2002). Dieser Bedeutung entsprechend befasst sich die internationale Forschung seit Längerem mit Fragen der Operationalisierung von Berufserfolg (z. B. Einkommen, Arbeitszufriedenheit, Abele, Spurk & Volmer, 2011; Dette, Abele & Renner, 2004; Heslin, 2005) und mit der Untersuchung von Merkmalen, die den Berufserfolg beeinflussen können (z. B. Abele, 2011; Gelissen & de Graaf, 2006; Ng, Eby, Sorensen & Feldman, 2005). Korrespondierend mit theoretischen Zugängen, die im Wesentlichen zwischen individuellen und kontextuellen/strukturellen Prädiktoren von Berufserfolg unterscheiden (Ballout, 2007; Baruch, 2004) kann die Vielzahl der potenziell relevanten Einflussvariablen zu den Merkmalsblöcken *Soziodemographie* (z. B. Alter, Geschlecht), *Humankapital* (z. B. Bildungshintergrund, Berufserfahrung), *stabile individuelle Unterschiede* (z. B. Persönlichkeitseigenschaften, Selbstwirksamkeitserwartungen) und *organisationale Unterstützung* (z. B. Fort- und Weiterbildungsangebote, Netzwerke) zusammengefasst werden (Ng et al., 2005). Die meisten Studien beziehen sich bisher nicht auf die Prädiktion des Berufserfolgs von frühpädagogischen Fachkräften, obgleich entsprechende Fragen im Kontext von Professionalisierungs- und Akademisierungsbestrebungen in der Frühpädagogik verstärkt diskutiert werden (z. B. Thole 2010; Smidt, Burkhardt, Rablbauer, Kraft & Koch, in Druck; Smidt, Roux & Fiala, in Druck). Beispielsweise wird vor dem Hintergrund der Bedeutung einer guten pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen (siehe dazu z. B. Smidt, 2012; Tietze et al., 2013) die Befürchtung geäußert, dass ein geringer Berufserfolg, wie er sich in ungenügenden Arbeitsbedingungen und einer gering ausgeprägten Arbeitszufriedenheit zeigen kann, die Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen womöglich negativ beeinflusst (Barnett, 2004).

Im vorliegenden Beitrag wird eine Zusammenschau von Befunden zu *potenziell relevanten Prädiktoren* des Berufserfolgs von frühpädagogischen Fachkräften versucht, wobei aufgrund der bisher stark limitierten Forschungslage auch Befunde referiert werden, die sich auf andere – mehrheitlich nicht-pädagogische – Berufsgruppen beziehen. Nach einer Erläuterung einschlägiger Definitionen von Berufserfolg, wonach zwischen objektiven und subjektiven Berufserfolgskriterien unterschieden werden kann, werden Befunde zu Prädiktoren von objektiven und subjektiven Berufserfolgskriterien übersichtsartig dargestellt. Abschließend wird im Rahmen eines kurzen Fazits und Ausblicks auf weiterführende Forschungsaufgaben Bezug genommen.

2. Berufserfolg

Das Konstrukt „Berufserfolg“ wird im Allgemeinen als Verwirklichung von beruflichen Zielsetzungen und Erwartungen definiert (Rostampour & Lembert, 2003), ist jedoch begrifflich ungenau: In der Forschungspraxis wird Berufserfolg häufig studienspezifisch definiert (Dette et al., 2004). Eine weit verbreitete Definition von Berufserfolg geht auf eine Unterscheidung zwischen objektivem und subjektivem Berufserfolg zurück, die von Hughes (1937) eingeführt wurde (Abele et al., 2011; Heslin, 2005). Eine alternative Kategorisierung differenziert analog zwischen extrinsischem (entspricht objektivem) und intrinsischem (entspricht subjektivem) Berufserfolg (Judge & Kammeyer-Mueller, 2007).

Objektiver Berufserfolg

Objektiver Berufserfolg bezieht sich auf direkt beobachtbare und vergleichsweise gut operationalisierbare Merkmale; berufs- und studienübergreifend werden häufig die Höhe des Einkommens bzw. Gehalts, die Anzahl der Beförderungen bzw. Merkmale des beruflichen Aufstiegs sowie Kriterien des beruflichen Status erhoben (Abele et al., 2011; Judge & Kammeyer-Mueller, 2007). In Bezug auf frühpädagogische Fachkräfte und andere pädagogische Berufsgruppen wird darüber hinaus eine Reihe an weiteren Merkmalen objektiven Berufserfolgs genannt, die von Relevanz sind. In dieser Hinsicht beziehen sich Kriterien des objektiven Berufserfolgs beispielsweise auf die wöchentliche Arbeitszeit (Abele, 2011; Fuchs-Rechlin, 2007; Schomburg & Teichler, 1998; Smidt et al., in Druck; Smidt, Kammermeyer, Roux, Theisen & Weber, 2016), die Besetzung zeitlich befristeter oder unbefristeter Stellen (Fuchs-Rechlin, 2007; Rostampour & Lembert, 2003; Schomburg & Teichler, 1998; Smidt et al., in Druck; Smidt et al., 2016) oder die Besetzung von Leitungspositionen (Fuchs-Rechlin, 2007; Kirstein, Fröhlich-Gildhoff &

Haderlein, 2012; Rostampour & Lemberg, 2003; Schomburg & Teichler, 1998; Smidt et al., in Druck; Smidt et al., 2016). Eine Schwierigkeit liegt allerdings darin, dass objektive Berufserfolgskriterien über Berufsgruppen hinweg nur eingeschränkt vergleichbar sind (Abele et al., 2011; Dette et al., 2004). So können Berufsgruppen aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen wie Einkommensstrukturen oder Arbeitsmarktbedingungen häufig nur bedingt hinsichtlich ihres objektiven Berufserfolgs miteinander verglichen werden (Heslin, 2005). Trotz dieser Einschränkungen gelten Merkmale des objektiven Berufserfolgs dennoch als bedeutsam, weil sie allgemein anerkannte Kriterien eines erfolgreichen Berufslebens widerspiegeln (Abele et al., 2011; Rostampour & Lemberg, 2003).

Subjektiver Berufserfolg

Subjektiver Berufserfolg umfasst wahrgenommene Kriterien von Erfolg, die von der jeweils betroffenen Beschäftigten selbst definiert werden (Abele, 2011; Judge & Kammeyer-Mueller, 2007), wobei die Bezugskriterien für die Wahrnehmung und Bewertung des eigenen Berufserfolgs sowohl selbstreferenziell (z. B. persönliche Ziele als Bezugskriterium) als auch fremdreferenziell (z. B. die Leistung anderer Personen als Bezugskriterium) sein können (Dette et al., 2004; Heslin, 2005). Studien- und berufsübergreifend wird subjektiver Berufserfolg am häufigsten über Arbeitszufriedenheit und Laufbahnzufriedenheit operationalisiert (Dette et al., 2004; Heslin, 2005; Judge & Kammeyer-Mueller, 2007), wobei Arbeitszufriedenheit sich auf die Zufriedenheit mit der aktuellen beruflichen Arbeit bezieht, während Laufbahnzufriedenheit die Zufriedenheit mit der beruflichen Entwicklung über mehrere Arbeitsverhältnisse erfasst (Dette et al., 2004). Neben den vorgenannten Merkmalen wird in verschiedenen Studien mit Belastungserleben (Abele, 2011; Fuchs-Rechlin, 2007; Lipowsky, 2003; Smidt et al., in Druck; Smidt et al., 2016), der wahrgenommenen Arbeitsleistung (Abele, 2011), dem Ausmaß der Identifikation mit der Arbeit und dem Ausmaß der affektiven Bindung an die Organisation (Lipowsky, 2003) eine Vielzahl an weiteren Kriterien des subjektiven Berufserfolgs berücksichtigt. Merkmale des subjektiven Berufserfolgs gelten nicht nur als über Berufsgruppen hinweg relativ gut miteinander vergleichbar (Abele, 2011), sie weisen auch moderate Zusammenhänge mit objektiven Berufserfolgskriterien auf (Judge, Thoresen, Bono & Patton, 2001). Daneben gibt es auch Einschränkungen, die auf Probleme mangelnder Validität verweisen, wenn Befragte Kriterien zur Arbeitszufriedenheit wertschätzen, die mit standardisierten Merkmalsbatterien gar nicht erfasst werden (Heslin, 2005).

3. Potenziell relevante Prädiktoren des Berufserfolgs von frühpädagogischen Fachkräften

In theoretischer Hinsicht werden im Hinblick auf eine Identifikation potenzieller Prädiktoren von Berufserfolg verschiedene Zugänge diskutiert (Ballout, 2007). Individuelle Zugänge beziehen sich auf Merkmale des Humankapitals wie Bildungsstand und bisherige Berufserfahrungen, die von den Beschäftigten in den Arbeitsmarkt eingebracht werden und die auch für die Prädiktion von Berufseinmündungsprozessen bedeutsam sind. Von individuellen Zugängen können verhaltensbezogene Zugängen abgegrenzt werden, die postulieren, dass proaktive Verhaltensweisen und das Ausmaß der Übereinstimmung eigener beruflicher Ziele mit den Zielen der Organisation bzw. des Unternehmens den Berufserfolg maßgeblich beeinflussen. Davon abzugrenzen sind schließlich auf strukturelle Einflussgrößen Bezug nehmende Zugänge, die die Bedeutung von Merkmalen von Organisationen bzw. Unternehmen für den Berufserfolg hervorheben. Die vorgenannten Zugänge sensibilisieren zusammenfassend für die Bedeutung individueller und strukturell-organisationaler Merkmale, die einander nicht ausschließen, sondern komplementär zueinander stehen (Baruch, 2004). Die bisherige Forschung zur Identifikation von Prädiktorvariablen für objektive und subjektive Kriterien des Berufserfolgs, die sich auf eine Vielzahl an Berufsgruppen bezieht, schließt an diese Zugänge grundsätzlich an. In einer Metaanalyse von Studien aus dem anglo-amerikanischen Raum (Ng. et al., 2005) wurden potenzielle Prädiktoren zu vier Merkmalsblöcken zusammengefasst, die auch für den vorliegenden Beitrag herangezogen werden: Soziodemographie, *Humankapital*, *stabile individuelle Unterschiede* und *organisationale Unterstützung*. Im Folgenden werden einschlägige Forschungsbefunde entlang der vorgenannten Kategorisierung erläutert, wobei aufgrund der stark limitierten Forschungslage zur Prädiktion des Berufserfolgs von frühpädagogischen Fachkräften auch Ergebnisse berichtet werden, die sich auf andere Berufsgruppen beziehen.

Soziodemographie

In einer Reihe an Studien konnten Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Soziodemographie und Ausprägungen des objektiven und subjektiven Berufserfolgs identifiziert werden. In einer berufsübergreifenden Meta-Analyse von Ng et al. (2005) wurden Zusammenhänge zwischen dem *Geschlecht*, dem erzielten Einkommen und der Anzahl an Beförderungen dergestalt gefunden, dass Männer ein höheres Einkommen hatten und auch häufiger befördert wurden als Frauen. Zu teilweise vergleichbaren Ergebnissen kommen auch weitere Studien (Gelissen & de Graaf, 2006; Rostampour & Lember, 2003). Die wenigen Befunde für den frühpädagogischen Bereich sind bisher

inkonsistent. In Analysen zum Einkommen von Erzieher(innen) fand Fuchs-Rechlin (2007) keinen Einfluss des Geschlechts. In einer neueren Arbeit von Smidt et al. (2016) waren männliche frühpädagogische Fachkräfte im Vergleich zu weiblichen Fachkräften weniger wahrscheinlich auf unbefristeten Positionen beschäftigt. Werden Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht und Merkmalen des subjektiven Berufserfolgs beleuchtet, zeigen Befunde, die sich auf Lehrkräfte beziehen, dass Frauen ihre Arbeitsleistung im Vergleich zu Männern als schlechter einschätzten (Abele, 2011). Keine Zusammenhänge wurden hingegen zwischen dem Geschlecht und verschiedenen Maßen der Arbeits- bzw. Laufbahnzufriedenheit (Abele, 2011; Ng et al., 2005; Smidt, Roux et al., in Druck; Smidt et al., 2016) und der wahrgenommenen psychischen Belastung (Abele, 2011; Smidt, Roux et al., in Druck; Smidt et al., 2016) gefunden. Ein weiterer Prädiktor, der studienübergreifend genannt wird, bezieht sich auf die *ethnische Zugehörigkeit* oder den *Migrationshintergrund*. Ng et al. (2005) fanden in ihrer Meta-Analyse, dass das Einkommen hellhäutiger Beschäftigter höher war als das dunkelhäutiger Beschäftigter und hellhäutige Beschäftigte zufriedener waren mit ihrer beruflichen Entwicklung als dunkelhäutige Beschäftigte.

Darüber hinaus zeigen Studienergebnisse – darunter auch solche, die sich auf frühpädagogische Fachkräfte beziehen – dass das *Alter* der Berufstätigen mit deren Berufserfolg zusammenhängt. Ein höheres Alter hing positiv mit dem Einkommen und mit der Anzahl an Beförderungen zusammen (Ng et al., 2005); ähnliche Ergebnisse wurden auch in anderen Studien aufgezeigt (Gelissen & de Graaf, 2006; Rostampour & Lember, 2003). Für den frühpädagogischen Bereich konnte Fuchs-Rechlin (2007) aufzeigen, dass jüngere pädagogische Fachkräfte weniger verdienten und wahrscheinlicher auf befristeten Stellen beschäftigt waren. In eine ähnliche Richtung deuten auch Befunde von Smidt, Roux et al. (in Druck) und Smidt et al. (2016), wonach ältere frühpädagogische Fachkräfte wahrscheinlicher eine unbefristete Position einnahmen. Mit Blick auf Merkmale des subjektiven Berufserfolgs finden sich in der berufsübergreifenden Meta-Analyse von Ng et al. (2005) keine Zusammenhänge zwischen dem Alter und der Laufbahnzufriedenheit. Für den frühpädagogischen Bereich berichten Smidt et al. (2016) allerdings, dass ein höheres Alter der Fachkräfte mit einem etwas stärker ausgeprägten beruflichen Belastungserleben korrespondierte. Daneben scheint der *Familienstand* in einigen Studien als relevanter Prädiktor auf. Nach den Ergebnissen von Ng et al. (2005) wurden verheiratete Berufstätige häufiger befördert und verdienten mehr als unverheiratete Beschäftigte; Erstere äußerten sich zudem zufriedener mit ihrer beruflichen Laufbahn. Vergleichbare Ergebnisse wurden auch im Hinblick auf frühpädagogische Fachkräfte gefunden, wonach verheiratete pädagogische Fachkräfte mehr verdienten und einen geringeren Beschäftigungsumfang hatten (Fuchs-Rechlin, 2007).

Schließlich wurde die *Elternschaft* in einigen Studien als ein relevanter Prädiktor von Berufserfolg identifiziert. Rostampour und Lemberg (2003) berichten auf der Grundlage von gebildeten Indizes zu objektivem Berufserfolg, dass weibliche Beschäftigte, die zugleich Mütter waren, im Vergleich zu kinderlosen Beschäftigten weniger wahrscheinlich beruflich „erfolgreich“ waren. In Bezug auf frühpädagogische Fachkräfte fanden Fuchs-Rechlin (2007) und Smidt, Roux et al. (in Druck) zudem, dass der Beschäftigungsumfang von frühpädagogischen Fachkräften, die zugleich Eltern waren, im Vergleich zu dem kinderloser Pädagoginnen und Pädagogen niedriger war. Zudem besetzten kinderlose frühpädagogische Fachkräfte wahrscheinlicher eine unbefristete Stelle (Smidt et al., 2016) während eine Elternschaft keinen Einfluss auf das Einkommen hatte (Fuchs-Rechlin, 2007). Im Hinblick auf Merkmale des subjektiven Berufserfolgs berichtet Abele (2011) für schulische Lehrkräfte, dass eine Elternschaft mit einer größeren Arbeitszufriedenheit einherging, während sich keine Zusammenhänge mit der wahrgenommenen Belastung zeigten. Mit Blick auf den subjektiven Berufserfolg frühpädagogischer Fachkräfte (Arbeitszufriedenheit, Belastungserleben) fanden sich hingegen keine Zusammenhänge mit der Elternschaft (Smidt et al., 2016; Smidt, Roux et al., in Druck).

Humankapital

Berufsübergreifend verdeutlichen bisherige Studien, dass eine Reihe an Merkmalen, die dem Humankapital zugeordnet werden können, prädiktiv für objektive und subjektive Berufserfolgsmaße sind (Ng et al., 2005). Von Bedeutung ist diesbezüglich das (*Aus-*)*Bildungsniveau*. Ein höheres Bildungs- und Ausbildungsniveau ging in einigen Studien mit einem höheren Einkommen (Gelissen & de Graaf, 2006; Ng et al., 2005), einer höheren Anzahl an Beförderungen und einer höheren Laufbahnzufriedenheit (Ng et al., 2005) einher. Entsprechende Effekte finden sich zum Teil auch bei der Berufsgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte. Hochschulabsolvent(inn)en allgemein- und sozialpädagogischer Studiengänge waren wahrscheinlicher befristet beschäftigt als nicht-akademisch ausgebildete frühpädagogische Fachkräfte (Fuchs-Rechlin, 2007). Zudem ging bei frühpädagogischen Fachkräften ein höheres Bildungsniveau mit einer höheren Wahrscheinlichkeit der Besetzung einer Leitungsposition, aber auch mit einer etwas geringeren Arbeitszufriedenheit einher (Smidt et al., 2016).

Berufliche Erfahrungen und Vorerfahrungen haben sich in bisherigen Studien ebenfalls als relevant erwiesen. Eine größere Arbeitserfahrung hatte einen positiven Einfluss auf das Einkommen (Gelissen & de Graaf, 2006; Ng et al., 2005); wobei vergleichbare Ergebnisse auch für pädagogische Berufsfelder gefunden wurden (Rostampour & Lemberg, 2003). Für den

frühpädagogischen Bereich konnten Kirstein et al. (2012) zudem aufzeigen, dass Fachkräfte mit einer einschlägigen beruflichen Vorbildung und weiteren Praxiserfahrungen wahrscheinlicher Führungspositionen einnahmen als Beschäftigte, die nicht über diese Voraussetzungen verfügten. Zudem nahmen frühpädagogische Beschäftigte, die bereits vor oder während der Ausbildung einschlägige praktische Erfahrungen sammeln konnten, wahrscheinlicher eine unbefristete Stelle und eine Leitungsposition ein (Smidt, Roux et al., in Druck). Im Hinblick auf subjektive Berufserfolgsmaße lieferten die Ergebnisse der Meta-Analyse von Ng et al. (2005) allerdings keine Hinweise auf statistisch bedeutsame Zusammenhänge zwischen Arbeitserfahrung und Zufriedenheit mit der beruflichen Laufbahn. In Bezug auf die Prädiktion des Berufserfolgs von frühpädagogischen Fachkräften liegen zur Bedeutung von *Merkmalen des Sozialkapitals* (z. B. Kontakt mit Kolleginnen in insbesondere höheren Positionen) und *politischem Wissen und Geschick* kaum Ergebnisse vor. In berufsübergreifenden Analysen (Ng et al., 2005) konnte allerdings aufgezeigt werden, dass ein höheres Sozialkapital in positivem Zusammenhang mit dem Einkommen, der Zahl der Beförderungen und der Laufbahnzufriedenheit stand. Zudem korrespondierte ein größeres politisches Wissen und Geschick mit einem höheren Einkommen und einer höheren Laufbahnzufriedenheit.

Stabile individuelle Unterschiede

Bisherige – häufig berufsübergreifende – Untersuchungen verdeutlichen, dass sich zahlreiche Merkmale, die den stabilen individuellen Unterschieden zugerechnet werden können, als prädiktiv für objektiven und subjektiven Berufserfolg erwiesen haben. *Persönlichkeitseigenschaften* – häufig erhoben in Form der Big Five Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus, Offenheit und Verträglichkeit (Costa & McCrae, 1985; siehe auch Smidt, Kammermeyer & Roux, 2015 und Smidt & Roux, 2015 zu Big Five Persönlichkeitsmerkmalen von angehenden frühpädagogischen Fachkräften) – haben sich als prädiktiv für verschiedene Berufserfolgsmaße erwiesen, obgleich die Forschungslage teilweise auch inkonsistent ist (Judge & Kammeyer-Mueller, 2007). Hinsichtlich des objektiven Berufserfolgs zeigte sich berufsübergreifend, dass Beschäftigte, die sich als extravertierter, gewissenhafter und offener einschätzten, ein höheres Einkommen bezogen, während Neurotizismus und Verträglichkeit negativ mit der Höhe des Einkommens korrelierten. Darüber hinaus haben sich die Big Five als prädiktiv für die Anzahl der Beförderungen erwiesen (Ng et al., 2005). In Bezug auf frühpädagogische Fachkräfte fand sich einer Studie von Smidt, Roux et al. (in Druck) zudem das Ergebnis, dass Verträglichkeit negativ mit der Besetzung von Leitungspositionen assoziiert war. Zusammenhänge werden auch zwischen den Big Five Persönlichkeitseigenschaften und der Ausprägung der Laufbahnzufriedenheit

gefunden. Berufsübergreifend stand Neurotizismus in einem negativen Zusammenhang, während für Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Offenheit und Verträglichkeit positive Zusammenhänge mit der Laufbahnzufriedenheit gefunden wurden (Ng et al., 2005). In Bezug auf frühpädagogische Fachkräfte berichten Smidt, Roux et al. (in Druck) und Smidt et al. (2016) zudem, dass Beschäftigte, die sich selbst als vergleichsweise gewissenhaft und neurotisch einschätzten, ein höheres Ausmaß an Belastungserleben im Beruf empfanden.

In einigen Untersuchungen haben sich auch *interne Kontrollüberzeugungen* als prädiktiv für den Berufserfolg erwiesen. Berufsbezogene interne Kontrollüberzeugungen beziehen sich auf das Ausmaß, zu dem Menschen glauben, Kontrolle über die eigene berufliche Entwicklung zu haben (Jakoby & Jacob, 1999). Berufsübergreifend konnten Ng et al. (2005) aufzeigen, dass interne Kontrollüberzeugungen positiv mit dem Einkommen und der Laufbahnzufriedenheit korrelierten. Zu ähnlichen Befunden kommt eine weitere Meta-Analyse von Ng, Sorensen und Eby (2006), in der interne Kontrollüberzeugungen ebenfalls positiv mit der Höhe des Einkommens, der beruflichen Position und der Berufszufriedenheit zusammenhängen. Zudem gingen stärker ausgeprägte interne Kontrollüberzeugungen mit einem geringeren beruflichen Belastungserleben einher. Für den frühpädagogischen Bereich liegen Befunde von Smidt et al. (2016) vor, wonach interne Kontrollüberzeugungen positiv mit der Wahrscheinlichkeit, eine Leitungsposition zu besetzen, assoziiert waren.

Schließlich zeigen Befunde, dass *berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen*, die sich auf die Erwartung beziehen, berufliche Herausforderungen selbst kompetent bewältigen zu können (Abele, Stief & Andrä, 2000), das Ausmaß des objektiven und subjektiven Berufserfolgs beeinflussen können. Im Hinblick auf den Berufserfolg von Lehrkräften waren berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen positiv mit dem Stundendeputat, der wahrgenommenen Arbeitsleistung (Abele, 2011), mit dem Einkommen, dem beruflichen Status sowie mit dem Ausmaß der Laufbahnzufriedenheit assoziiert (Abele & Spurk, 2009). Zudem verdeutlichen die Ergebnisse von Abele (2011) negative Zusammenhänge zwischen beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen und beruflichem Belastungserleben; keine Zusammenhänge wurden hingegen mit der Arbeitszufriedenheit gefunden. Nur wenige Ergebnisse liegen allerdings bisher für frühpädagogische Fachkräfte vor. Eine Ausnahme bilden die Befunde von Smidt, Roux et al. (in Druck) und Smidt et al. (2016), wonach die beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen der frühpädagogischen Fachkräfte mit einer höheren Arbeitszufriedenheit und einem geringer ausgeprägten Belastungserleben korrespondierten.

4. Organisationale Unterstützung

Bisherige Untersuchungen können berufsübergreifend dafür sensibilisieren, dass Merkmale, die sich auf Aspekte der organisationalen Unterstützung beziehen, prädiktiv für objektive und subjektive Berufserfolgskriterien sind. In Bezug auf die Prädiktion des Berufserfolgs von frühpädagogischen Fachkräften liegen bisher allerdings nur sehr wenige Ergebnisse vor. In Untersuchungen von nicht frühpädagogischen Berufsgruppen stand die *wahrgenommene Unterstützung* durch erfahrene Kolleginnen, Kollegen und Vorgesetzte in einem positiven Zusammenhang mit der Höhe des Einkommens (Bozionelos, 2008; Ng et al., 2005), der Zahl der Beförderungen (Ng et al., 2005), der affektiven Bindung an das Unternehmen (Bozionelos, 2008) und der Höhe der Laufbahnzufriedenheit (Ng et al., 2005). Mit weiteren Ergebnissen konnten verdeutlicht werden, dass eine stärkere *Vernetzung innerhalb der Organisation* mit einem höheren Einkommen und einer stärkeren affektiven Bindung an das Unternehmen korrespondierte (Bozionelos, 2008). Auch innerhalb eines Unternehmens/einer Organisation angebotene *Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten* waren positiv mit dem Einkommen, der Zahl der Beförderungen sowie dem Ausmaß der Laufbahnzufriedenheit korreliert (Ng et al., 2005). Im Unterschied zu den vorgenannten Merkmalen ist die *Größe der Organisation* (häufig erhoben über die Zahl der Beschäftigten), in der die Beschäftigten tätig sind, ein relativ grober Indikator für das Ausmaß der organisationalen Unterstützung. In einigen Untersuchungen stand die Größe der Organisation in einem positiven Zusammenhang mit der Höhe des Einkommens und der Anzahl der Beförderungen (Ng et al., 2005; Ramaswami, Dreher, Bretz & Wiethoff, 2010). Merkmale der organisationalen Unterstützung spielten auch eine Rolle für den Berufserfolg von Beschäftigten in frühpädagogischen Arbeitsfeldern: Fachkräfte, die bei größeren Einrichtungen ab 50 Personen beschäftigt waren, äußerten eine größere Arbeitszufriedenheit. Zudem besetzen frühpädagogische Fachkräfte, die in einer Kindertageseinrichtung arbeiten, wahrscheinlicher eine unbefristete Stelle als diejenigen, die in anderen frühpädagogischen Arbeitsfeldern beschäftigt waren (Smidt, Roux et al., in Druck).

5. Fazit und Ausblick

Die Zusammenschau von Befunden konnte verdeutlichen, dass für die Erklärung von Unterschieden in der beruflichen Entwicklung – im objektiven und subjektiven Berufserfolg – von frühpädagogischen Fachkräften zahlreiche potenziell relevante Einflussmerkmale berücksichtigt werden sollten, die vor dem Hintergrund einschlägiger theoretischer Zugänge und metanalytischer

Arbeiten im Wesentlichen den Merkmalsblöcken *Soziodemographie*, *Humankapital*, *stabile individuelle Unterschiede* und *organisationale Unterstützung* zugeordnet werden können. Einzuschränken ist, dass sich die meisten Studien bisher allerdings nicht auf die Prädiktion des Berufserfolgs von frühpädagogischen Fachkräften beziehen (wenige Ausnahmen: Fuchs-Rechlin, 2007; Kirstein et al., 2012; Smidt, Roux et al., in Druck; Smidt et al., 2016); so dass in dieser Hinsicht ein deutlicher Forschungsbedarf zu konstatieren ist. Vor dem Hintergrund von Diskussionen um eine Professionalisierung frühpädagogischer Berufe (gegenwärtig besonders in Deutschland und Österreich: Smidt, Burkhardt et al., in Druck; Thole & Polutta, 2011) sollte in zukünftigen Studien insbesondere die Gewichtung von individuellen Merkmalen (zum Beispiel Merkmale des Bildungshintergrundes, Persönlichkeitseigenschaften, berufliches Interesse) und kontextuellen Merkmalen (zum Beispiel formale akademische oder nicht-akademische Abschlüsse, Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz) im Hinblick auf die jeweilige prädiktive Bedeutung für objektive und subjektive Berufserfolgskriterien genauer untersucht werden. Ein weiteres Forschungsdesiderat, auf das abschließend hingewiesen werden soll, bezieht sich das Fehlen von Untersuchungen, die die längerfristige berufliche Entwicklung von frühpädagogischen Fachkräften in den Blick nehmen. In weiteren Studien wäre daher zu prüfen, welche Prädiktoren für den mittelfristigen (etwa fünf Jahre nach Ausbildungsabschluss) und längerfristigen (etwa zehn Jahre nach Ausbildungsabschluss) Berufserfolg frühpädagogischer Fachkräfte von Bedeutung sind.

Literaturverzeichnis

- Abele, A.E. (2002), Ein Modell und empirische Befunde zur beruflichen Laufbahnentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechtsvergleichs. *Psychologische Rundschau*, 53(3), 109-118.
- Abele, A.E. (2011), Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. Befunde der Langzeitstudie MATHE. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(5), 674-694.
- Abele, A.E., Spurk, D. (2009), The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior*, 74(1), 53-62.
- Abele, A.E., Spurk, D., Volmer, J. (2011), The construct of career success: measurement issues and an empirical example. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, 43(3), 195-206.
- Abele, A.E., Stief, M., & Andrä, M.S. (2000), Zur ökonomischen Erfassung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen - Neukonstruktion einer BSW-Skala. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44(3), 145-151.

- Ballout, H. (2007), Career success: the effects of human capital, person-environment fit and organizational support. *Journal of Managerial Psychology*, 22(8), 741-765.
- Barnett, S.W. (2004), *Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications*. New Brunswick: National Institute for Early Education and Research.
- Baruch, Y. (2004), Transforming careers: from linear to multidirectional career paths. Organizational and individual perspectives. *Career Development International*, 9(1), 58-73.
- Bozionelos, N. (2008). Intra-organizational network resources: how they relate to career success and organizational commitment. *Personnel Review*, 37(3), 249-263.
- Costa, P.T., Jr., & McCrae, R.R. (1985), *The NEO Personality Inventory manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Detle, D.E., Abele, A.E., Renner, O. (2004), Zur Definition und Messung von Berufserfolg. Theoretische Überlegungen und metaanalytische Befunde zum Zusammenhang von externen und internen Laufbahnerfolgsmaßen. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 3(4), 170-183.
- Fuchs-Rechlin, K. (2007), *Wie geht's im Job? KiTa-Studie der GEW*. <http://www.gew.de/Binaries/Binary35437/GEW-Kitastudie.pdf>. Zugegriffen: 30. März.2014.
- Gelissen, J., de Graaf, P.M. (2006), Personality, social background, and occupational career success. *Social Science Research*, 35(3), 702-726.
- Heslin, P.A. (2005), Conceptualizing and evaluating career success. *Journal of Organizational Behavior*, 26(2), 113-136.
- Hughes, E.C. (1937), Institutional office and the person. *American Journal of Sociology*, 43(3), 404-413.
- Jakoby, N., Jacob, R. (1999), Messung von internen und externen Kontrollüberzeugungen in allgemeinen Bevölkerungsumfragen. *ZUMA-Nachrichten*, 45(23), 61-71.
- Judge, T.A., Kammeyer-Mueller, J.D. (2007), Personality and career success. In H. Gunz & M. Peiperl (Hrsg.), *Handbook of career studies* (S. 59-78). Thousand Oaks: Sage.
- Judge, T.A., Thoresen, C.J., Bono, J.E., Patton, G.K. (2001), The job satisfaction-job performance relationship: a qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407.
- Kirstein, N., Fröhlich-Gildhoff, K., Haderlein, R. (2012), *Von der Hochschule an die Kita. Berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge*. München: DJI
- Lipowsky, F. (2003), *Wege von der Hochschule in den Lehrerberuf*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ng, T.W.H., Eby, L.T., Sorensen, K.L., Feldman, D.C. (2005), Predictors of objective and subjective career success: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 58(2), 367-408.
- Ng, T.W.H., Sorensen, K.L., Eby, L.T. (2006), Locus of control at work: a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 27(8), 1057-1087.
- Ramaswami, A., Dreher, G.F., Bretz, R., Wiethoff, C. (2010), Gender, mentoring, and career success: the importance of organizational context. *Personnel Psychology*, 63(2), 385-405.

- Rostampour, P., Lemberg, A. (2003). Berufserfolg. In H.-H. Krüger, T. Rauschenbach, K. Fuchs, C. Grunert, A. Huber, B. Kleifgen, ... I. Züchner, *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001* (S. 163-184). Weinheim: Juventa.
- Schomburg, H., Teichler, U. (1998). Studium, Studienbedingungen und Berufserfolg. In U. Teichler, H.-D. Daniel, J. Enders (Hrsg.), *Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft* (S. 141-172). Frankfurt a. Main: Campus.
- Smidt, W., Roux, S. (2015), How extraverted, open, agreeable, conscientious, and neurotic are prospective early childhood pedagogues? A comparison with the German Socio-Economic Panel. *Early Child Development and Care*, 185(5), 766-778.
- Smidt, W., Burkhardt, L., Rablbauer, V., Kraft, S., Koch, B. (in Druck), Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich – Modelle, Befunde, Desiderate. *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Smidt, W., Kammermeyer, G., Roux, S. (2015). Relations between the Big Five personality traits of prospective early childhood pedagogues and their beliefs about the education of preschool children: Evidence from a German study. *Learning and Individual Differences*, 37(1), 96-106.
- Smidt, W., Kammermeyer, G., Roux, S., Theisen, Ch. & Weber, Ch. (2016), Career success of preschool teachers – The significance of the Big Five personality traits, locus of control, and occupational self-efficacy. *Manuskript eingereicht zur Publikation*.
- Smidt, W., Roux, S., Fiala, Ch. (in Druck). Prädiktoren für den Berufserfolg von früh- und kindheitspädagogischen Fachkräften. In K. Fuchs-Rechlin, G. Kammermeyer, S. Roux & I. Züchner (Hrsg.), *Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thole, W., Polutta, A. (2011), Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57*, 104-12.
- Thole, W. (2010), Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen – Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), S. 206-222.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Benschel, J., Eckhard, A.G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., ... Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013), *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar: das netz.

Genitori a lungo termine, figli a breve termine

di Michele Corsi – Università di Macerata

L'argomento complessivo di questo volume non soltanto è *fondamentalmente strategico*, ma anzi è *straordinariamente innovativo*.

Sinora, infatti, l'*educazione degli adulti* e le connesse "buone pratiche", come le ricerche al riguardo, nazionali e internazionali, per molti aspetti, allorché hanno affrontato l'architrave costitutivo di questo particolare "sapere pedagogico", e dunque dell'orizzonte educativo che coerentemente ne discende, e cioè l'*educazione permanente*, hanno limitato il proprio "sguardo" a un determinato campo di intervento, per quanto diversamente articolato, e a specifiche fasi comunque dello sviluppo bio-psichico e sociale.

Sul primo versante: ai processi d'insegnamento-apprendimento in generale, comunque intesi e definiti. Quindi, alla scuola e alla formazione del personale docente – declinandola sul piano nondimeno collegato della *formazione in servizio*. Congiuntamente, al mondo del lavoro: con la formazione degli operatori di questo ambito oltremodo variegato al presente e attualmente in evidente difficoltà. E, sistemicamente, all'alternanza fra scuola e lavoro. Per spingersi sempre più da presso, ma "quasi di recente", fino all'università, con "itinerari" rivolti però maggiormente al personale tecnico-amministrativo piuttosto che alla componente docente – questi ultimi particolarmente dal 1990 in avanti; salvo alcune precedenti, sporadiche e validissime "eccezioni": da Gattullo a Titone ecc. O ad altre "nicchie" o micro-settori sinergicamente interconnessi con quelli sin qui resocontati.

Sul secondo crinale: a muovere unicamente dall'adolescenza o giù di lì – ma non da prima –, con le problematiche dell'apprendistato, per soffermarsi, infine, in forma pressoché esclusiva, o almeno prevalente, sull'età adulta quale "tempo del lavoro e dell'impegno sociale", sino al pensionamento. E, negli ultimi tempi, con studi che si sono indirizzati anche alla condizione anziana, affrontati, però, più tipicamente dai cultori della pedagogia sociale, in particolare nel nostro Paese.

Avere allargato invece l'analisi, con questo testo – e col convegno che l'ha fisiologicamente preceduto –, e pertanto la conseguente progettualità, all'intero campo pedagogico-educativo a 360° gradi e, dunque, pure alla famiglia, è stata

una decisione utile, intelligente e lungimirante. A partire dall'infanzia nella prospettiva dell'intero ciclo di vita in chiave non soltanto professionale, ma nell'ottica dell'evoluzione, o involuzione, della personalità e della crescita identitaria sul crinale delle sue molteplici rappresentazioni. Dai diritti dei bambini (con un attento esame anche dei "nidi") e dei generi tutti (e auspicabilmente dei "doveri" di ogni persona, nessuna esclusa, nella comprensione pure delle differenti difficoltà di ogni età, fascia sociale e posizionamento individuale, come delle storie pregresse, singole, di gruppo o di diversa "appartenenza") fino alla didattica universitaria, in modalità però sistemica. Dalle nuove tecnologie al settore multimediale. Dalla robotica all'orientamento. Dal plurilinguismo all'educazione alla cittadinanza e alle sfide contemporanee portate dall'inter-cultura, o trans-cultura, con la necessità di dar vita a inedite, e più estese, forme di convivenza tra popoli, etnie e religioni, pure sinora estremamente distanti fra loro ecc.

Coerentemente con le mie ricerche, ho scelto quindi, per questo intervento, un taglio che fosse sintonico.

Ma, al tempo stesso, la trasversalità dell'argomento assunto mi consente anche di fare *quasi* il "punto" di decenni di studio sul più ampio "oggetto di ricerca" che lo ricomprende. Costituendosi, anzi, la disamina che proporrò in queste pagine come uno dei cardini fondamentali che attraversa il "complesso mondo attuale" delle relazioni educative familiari; e connotandosi, a maggior titolo, come la traiettoria pedagogico-educativa, *irrinunciabile*, che lo sostanzia.

Parimenti, a motivo dello "spazio" di cui ogni autore può disporre in tale volume, e stanti nondimeno la vastità longitudinale e la pregnanza della tematica prescelta, non potrò che procedere con una "rapidità" fatta talvolta da "soli accenni" ai vari segmenti in cui esso si articola, o ai quali rinvia. E a grandi linee. Se non addirittura, talora, alla stregua di "pro-vocazioni".

È fuori di dubbio, comunque, che la famiglia, le *famiglie*, le relazioni educative familiari (Corsi, Stramaglia, 2009), rappresentano, oggi, un'area particolarmente accidentata e composita. Con fenomeni di continua retroazione positiva (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1971): una catastrofe, nel significato usuale del termine, o una katastrofe (con la k, secondo Thom) (Thom et al., 1985), di cambiamento e rinnovamento, di minore ipocrisia e maggiore autenticità. Da monitorarle entrambe, queste linee di "sviluppo", con attenzione e "spirito di profezia". Con l'intelligenza del cuore e della mente, e senza pregiudizi. Contrari, questi ultimi, sia al "rispetto" che dobbiamo a ogni individuo e alla sua "storia personale" – che inizia da molto lontano e della cui origine egli è *sicuramente* incolpevole – come a qualsiasi analisi e proposta dichiaratamente scientifiche.

E questo "vale" pure per la pedagogia. Che si nutre di ideali e di appartenenze *epistemologicamente avvertiti* (Corsi, 1997). Ma che non è un'ideologia dei fatti educativi né un'interpretazione confessionale prestata, quale braccio

armato secolare, al controllo dei fenomeni umani (dall'induismo all'islamismo, alle molteplici chiese cristiane diverse tra loro). Perché, se così fosse, smetterebbe di essere la "scienza dell'educazione" e finirebbe anche col rendere un "cattivo servizio" ai differenti valori da cui muove, e sui quali insistono "topologicamente" le sue varie elaborazioni diagnostiche e "terapeutico-progettuali".

Entrando subito *in medias res*, è noto a ciascuno quanto la relazione fra genitori e figli sia complessa e articolata e come essa si muova lungo tre principali linee direttrici che la caratterizzano in modo evidente:

- la "tipicità affettiva" che la contraddistingue: la "famiglia" (recuperandone la dizione al singolare) è "il luogo degli affetti";
- la "storicità" all'interno della quale si snoda: la famiglia è un crocevia "mirabile" di storie comuni e personali;
- la "generazionalità" esplicita e implicita che la presuppone: la famiglia, infatti, prevede la coesistenza di molteplici piani esistenziali in palese prospettiva di continuità.

La genitorialità è nondimeno interpretabile – nel solco pure di questo volume – come un "processo permanente" (Stramaglia, 2009, p. 316), che attraversa, sin dalla sua "costituzione", tutti i cicli di vita familiare al di là dei "compleanni" dei figli, delle loro scelte, dei loro posizionamenti e della loro identità di genere.

Essere genitori (come si è "di fatto", come si è divenuti e si diventa continuamente e costantemente, come si vive questo "ruolo" e lo si interpreta, come ci si rapporta, storicamente o "mentalmente", con gli altri genitori, oppure con la società, i suoi cambiamenti e le sue richieste, e così via) *nasce*, del resto, *da lontano*. Dal bambino e dalla bambina che siamo stati, dai successivi cicli di vita in cui siamo "passati", dal padre e dalla madre che abbiamo avuto, come dai nonni e dai parenti con cui ci siamo interfacciati, siamo cresciuti o che ci sono stati soltanto "raccontati", dalla casa natale (reale o immaginata, nell'intermediazione, nondimeno, dei nostri vissuti e fantasmi), e cioè dall'intero copione transgenerazionale agito o interpretato. Ugualmente intersecati, come sempre, fra loro (Stramaglia, 2013).

Dall'uomo e dalla donna che auspicabilmente abbiamo *scelto e non subito*, per più di un motivo: chiaro o oscuro, quali compagni di vita. In quella decisione, più o meno libera, che è discesa anche dalle nostre storie personali. Come da quella ri-decisione, avvenuta oppure non accaduta, ma sempre desiderabile, rispetto ai copioni d'ingresso e all'educazione ricevuta.

Da come ciascuno percepisce (in forma consapevole, semi-consapevole o rimossa) e, conseguentemente o non, "attualizza" (con modalità palesi o nascoste, totali o parziali) il proprio genere e, talora, pure le sue diverse "declinazioni" più profonde o superficiali, al pari della propria sessualità. In coerenza o discordanza

(e con percentuali a volte anche diverse, nel corso della vita) a come “avverte” e “pratica” quelli del proprio compagno o della propria compagna.

Da come concretizziamo tutto questo complesso avviluppo di variabili sui versanti delle intimità personale, coniugale (nella varietà delle forme e degli istituti prescelti) e, dunque, familiare.

Nondimeno sui piani, parimenti intersecantisi, della dimensione cognitiva e di quella sociale.

Al pari delle paure e delle speranze. Ma non già – ci si augura – delle patologie. Innanzitutto individuali. Parlo in particolare di quelle psichiche, che poi si proiettano come ombre e strani giochi di luce sull'intero sistema. E da qui inevitabilmente sui figli. Specie se neonati o di età infantile.

E qui si apre subito un problema fondamentale pure per il tema complessivo qui affrontato: *saper scegliere bene il compagno o la compagna della propria vita*. Soprattutto quello o quella con cui *decideremo* (e sottolineo che sia una *decisione* e non un caso, un incidente o un imprevisto, perché *i figli sono una cosa seria* per loro stessi, per i genitori e per la società) di mettere al mondo un bambino o una bambina.

Altrove, ad esempio ne «*Il coraggio di educare*» (Corsi, 2003), ma *passim* nella mia produzione scientifica di ambito di questi ultimi vent'anni, ho proposto un modello articolato con cui confrontarsi all'atto di questa scelta strategica che, se mal compiuta, ha poi strascichi spesso drammatici di natura pedagogico-organizzativa, psicosociale ed economica. Che sia cioè, in buona sintesi e contemporaneamente, una *decisione* che metta a sistema la testa, il cuore, la “bocca” quali capacità e piacevolezza comunicative “con” la “pelle”. E non soltanto quest'ultima, come sempre di più “facciamo accadere”.

Auspiciando comunque i genitori quali *migliori*. E *più liberi* i figli. Con “reciproco vantaggio”.

E facendo enfasi sulla “libertà”. Una libertà che, notoriamente per me, è sempre “pensante” e “pesante” (Corsi, 2003, pp. 31-33). Che s'intreccia con l'autonomia e con la responsabilità. Laddove tutti e tre assieme, questi traguardi di bene e di benessere individuale e sociale a un tempo, rappresentano, per un verso, i tre grandi “fini” dell'educazione sistemicamente interconnessi tra loro e, per altro, sono “esiti” che non s'improvvisano, che vanno costantemente curati, che hanno un “prima” rappresentato dai genitori – dal concepimento (secondo Melanie Klein) o dalla nascita (da Freud ai giorni nostri) –, ma anche un “dopo”: fino alla morte di costoro, per riferirci soltanto al libro vetero-testamentario del *Qoelet*. Pure se, di volta in volta e di età in età proprie degli attori coinvolti: genitori e figli, con *forme, contenuti, dinamiche e dimensioni differenti*.

Del resto, *solo* una “base sicura”, rappresentata appunto dai genitori, consente al figlio e alla figlia di “scegliere” i propri “spazi di libero movimento”.

Solo la presenza materiale e simbolica di figure parentali “sufficientemente buone” permette loro la “possibilità” di rendersi autonomi, perché attrezzati (all’inizio dai genitori, e successivamente quale “conseguenza” del positivo rapporto di questi coi figli) degli strumenti culturali validi ad “accomodare” e ad “accomodarsi” al reale.

Con l’educazione che, di fatto, è un “sistema di opzioni” fra cui decidere in forma opportuna attraverso l’intermediazione di “promesse” efficaci e praticabili (Corsi, 2001).

L’“io c’è” del padre deve, perciò, tradursi nel “tu sia” del figlio.

L’esserci della madre deve declinarsi nel “ritrovarsi a essere” della prole.

Il “non esserci più” del padre e della madre non può che dilatarsi, pertanto, in un “essere sempre di più” da parte dei figli.

È all’interno di questa cornice teorica che emerge, quindi, un “bisogno permanente” di *formazione dei genitori alla genitorialità* (Stramaglia, 2009, p. 330), tale da non esaurirsi, però, nei corsi prematrimoniali, offerti al presente solo dalla Chiesa Cattolica: peraltro desueti in molti dei loro contenuti, per quanto odiernamente ri-pensati e ri-aggiornati. E nel “silenzio” per giunta assordante dello Stato, che data dal conflitto ideologico della prima Repubblica. Come se le troppe separazioni e i tanti divorzi non rappresentassero, poi, un costo molteplice anche per il Paese. Ma tali da prevedere, sulla scia della migliore tradizione – se non altro – europea, “misure” almeno costanti di accompagnamento e modalità pure inedite (dai blog ai forum) di mutuo sostegno e di sensibilizzazione al mandato genitoriale.

Accanto nondimeno all’“auto-formazione continua”. Come persone, coniugi e genitori. Sapendosi prestare attenzione ciascuno per sé e reciprocamente, analizzandosi e non fuggendo da se stessi, avendo il “coraggio” di guardarsi dentro e di “mettere il naso” nella bocca del proprio stomaco: così da scoprire zone sempre più larghe del proprio “non detto” individuale e relazionale.

Perché i figli, come scrive Richter (1975), non sono unicamente l’espressione, per “educazione” ricevuta e poi impartita – nell’amplissima accezione di questo termine e di siffatta “modalità totale” –, del nostro conscio, ma, anche e di più, del nostro inconscio. Dunque, delle aree nascoste della nostra personalità e della nostra storia. Chiamate, di contro, a essere sempre meno oscure e viepiù chiare e lucide. Per non continuare a fare danni a noi stessi e non iniziarne a compiere – ovvero per sospenderne il processo il prima possibile – nei riguardi di costoro.

Specialmente ai giorni nostri, in cui si assiste al fenomeno dell’“adolescenzializzazione culturale” (Stramaglia, 2011), per il quale l’adultità (sinonimo, invece, di scelta e di responsabilità crescente delle proprie decisioni) è ipostatizzata quale categoria relativa e astratta, mentre l’imperativo dominante è il giovanilismo – dei padri, delle madri e dei figli, a tutte le età.

A motivo, questo intervento, di minori, adolescenti e giovani adulti *attualmente sempre meno liberi e costantemente più dipendenti da qualcosa e da qualcuno*. *Spaesati*, così come scrive Stefano Laffi: con buoni rimandi a Pasolini e a Bloch, in letteratura come in filosofia (Corsi, 2012).

Perché “spaesati” sono a monte i loro genitori. E talvolta pure “poco adulti”.

E senza volerli nemmeno riferire, con questo, alla “sindrome di Peter Pan” quale epifenomeno o concausa – tra le altre – della pluri-celebrata “società liquida”. Al pari delle dimensioni contemporanee della “cultura dell’adesso” e della “fretta”, con l’ulteriore appannamento anche della “dimensione del limite”.

La coppia genitoriale, infatti, è la “conseguenza sistemica” della coppia coniugale o del rapporto di convivenza che la precede e l’attraversa. Dove essere genitori è metafora, esperienza e approdo di *tutto ciò* che è a monte: *adesso*, e *prima*. Che si avviluppa col presente, e guarda al futuro: sanamente interpretati e concepiti, o malamente compresi e ideati.

Per rimbalzare, poi, il “tutto”, globalmente e singolarmente, in un continuo rinvio di retroazioni positive o negative, verso una creatività perenne e lungimirante o nella direzione di processi malmessi di auto-distruzione personale e di aggressività reciproca.

Che inevitabilmente si riflettono sui figli: «lasciandoli andare o trattenendoli», nell’interpretazione di Françoise Dolto (1991; 1992). Esplicitamente o subdolamente.

Sia quando i genitori *opportunamente* si separano e divorziano. Come affermato di recente pure da Papa Bergoglio, e *finalmente*.

Sia quando “non riescono” ad assumere – perché non vogliono e “non sanno”, alla Berne (1971), – la dovuta distanza fra loro (parlo della coppia), e conseguentemente coi figli. Dando vita, pertanto, a una *simbiosi*, dapprima a due, e poi a tre o a quattro, *malata e perversa*. Che rappresenta una parte non minore di molte coppie e famiglie di questo nostro tempo. Nondimeno nel nostro Paese. E non soltanto per quello che leggo (in pedagogia, come in psicologia e in sociologia), ma anche per quanto verifico, quasi quotidianamente, nel mio esercizio ormai quarantennale di pratica psicoterapeutica.

E dove entrambe le dimensioni relazionali: quella di coppia coniugale *comunque* e l’altra di coppia genitoriale sono il risultato o il precipitato chimico di un intreccio ininterrottamente complesso tra due persone che hanno *radici e storie diverse, aspettative differenti, biologie dissimili e culture non sempre armoniche*. Ma *sicuramente armonizzabili, purché lo si voglia e lo si voglia davvero*. *E sia peraltro possibile a monte, a valle e durante*.

Sia perché questo “atto dovuto” è il prerequisito irrinunciabile della “stabilità” della coppia e della famiglia. Meglio: di ogni possibile coppia e di tutte le famiglie, in qualsiasi modo formatesi e costitutesi.

Sia perché – è quasi banale sottolinearlo – *l'altro è sempre Altro da Sé*. È lo “straniero” iniziale da accogliere per farne un “concittadino” e dargli ospitalità.

L'altro da intendersi nella coppia coniugale, come in quella genitoriale e quando ragiona “di sé coi figli” in ordine alla loro educazione: stili e comportamenti da assumere, permessi o dinieghi da *riconoscere*.

Un «ri-conoscimento che rinvia pure, in talune accezioni ermeneutiche, allo sguardo» di Mounier (1952).

L'altro che non è mai speculare e identico a se stessi. Altrimenti sarebbe una noia mortale, alla Sartre (1990).

L'altro con tutti i litigi possibili, per intensità, quantità e qualità. Purché, ovviamente, non costanti e *ridondanti*. Peggio: quotidiani e pesantemente *mono-toni*. Da Gottman a Watzlawick, da Lederer a Morton. Sino a George Bach (1974), e al suo invito a “imparare a saper litigare”.

Come ai ricercatori di Harvard: Stone, Patton e Heen (2000), e al loro “Harvard Negotiation Project”. Da cui uno dei libri migliori mai scritti in proposito: *Conversazioni difficili*.

Nel senso di “non sprecare una litigata” senza avere appreso qualcosa. Di nuovo e di importante, di “utile”. Per sé e con l'altro. Per il presente e per il futuro. Per i figli e nel rapporto con costoro.

Al pari degli stessi dissidi o “conflitti” con i figli, in specie durante l'adolescenza. Tenendo a bada le emozioni e lasciando andare invece “liberi” i pensieri, sapendo distinguere il banale e il transeunte da ciò che è importante e può anzi caratterizzarsi come una condotta, presente o a venire, “pericolosa” e “definitiva” (sulla scorta anche dell'approccio montessoriano quando il minore può rischiare di farsi del male, e tanto). Mantenendo ben saldo il rapporto nella cornice dell'interazione complementare così come teorizzata da Watzlawick (1971, pp. 60-62 e 99-111.), la cui eclisse in un'insana relazione simmetrica finirebbe coll'annullare le giuste differenze di ruolo che sono alla base di un'educazione debitamente posta e impartita, alterando ogni possibile e praticabile dinamica familiare “corretta” e trasformandola nella schellinghiana “notte buia in cui tutte le vacche sono nere”. Quale espressione, nondimeno a monte, di rapporti malati tra i genitori, e fra i coniugi o i conviventi “prima”. E non sapendo più alla fine chi è il padre e chi è il figlio, la madre o la moglie ecc.

In questo modo, la genitorialità come “istanza che permane” è degradata a ruolo cristallizzato: i figli restano eterni bambini, non crescono e ricalcano, nella migliore delle ipotesi, le orme o le aspettative di genitori “ingombranti”.

La permanenza del ruolo genitoriale, al contrario, deve favorire l'esaurirsi *a breve termine* della condizione filiale nel rispetto di quel principio di «*solidarietà familiare*¹ che ispira i componenti della famiglia a comportamenti di correttezza

¹ Il corsivo è mio.

e di buona fede finalizzati alla prosecuzione e non alla rottura della famiglia, pure se la società naturale si è modificata o è stata riequilibrata» (Carbone, 2012).

Una genitorialità “stabile”, per l’appunto, che, nel rispetto del principio giuridico che l’ispira, permane a fronte di qualsivoglia ciclo di vita della compagine domestica: anche laddove i figli siano più che maggiorenni, o i coniugi separati.

Laddove, poi, la “necessità” che i figli restino “(co)legati a vita” ai genitori non deve nemmeno tradursi in una sorta di simbiosi o in una altrettanto pericolosa deriva regressiva: i genitori sono, infatti, detentori del “bene più grande”, proprio perché investono le loro risorse affettive ed economiche su un amore che presto “finirà”.

Consapevoli, peraltro, che non esistono i figli come “categoria unica”. Che ogni figlio è diverso dall’altro, soprattutto se di genere differente. In un gioco di moltiplicazioni e di “specchi” che accentua maggiormente tale differenza a seconda del sesso dei genitori, come ben argomenta Stramaglia (2015) ne «*I nuovi padri*»². Figli, peraltro, mai nati in momenti eguali della storia personale dei coniugi-genitori. E dove l’amore per i figli, naturalmente, non solo è di “grana diversa” rispetto a quello che unisce tra loro coniugi o conviventi, a meno che non preesistano, o si diano conseguentemente, fantasmi o nodi irrisolti di ogni tipo, negli uni e negli altri. Per appartenere piuttosto, l’amore dei genitori per i figli, alla costellazione del “voler bene” (che è forse l’amore più grande).

Persino nella confessione cristiana – non è pleonastico ricordarlo – *esiste il sacramento del matrimonio, e non quello della famiglia*. E questo “dice” qualcosa di molto importante per i due sotto-sistemi qui in discussione – il primo, che include la coppia dei partner, e il secondo, riferito alla coppia parentale.

La società, pertanto, deve attrezzarsi per “accogliere”, di continuo e “nuovamente”, i figli già nati o che nasceranno, favorendo pure, attraverso adeguate politiche socio-culturali ed economico-occupazionali, lo svolgimento di un ruolo *finalmente adulto*, oggi ampiamente latitante o inattuato.

Infatti – e mi avvio a concludere –, i figli che non hanno modo di costruirsi “legami affettivi altri” rispetto alla famiglia d’origine rischiano di rimanere *figli a vita* o di sviluppare strutture di personalità egotiche e autoreferenziali – che sono sinonimi di asocialità e sue stesse concause.

E senza avere nemmeno la possibilità di affrontare, in questo intervento, *distesamente* e come vorrei, l’ultimo spaccato odierno, peraltro più consistente e diffuso di quanto si possa immaginare, rappresentato dalla persona omosessuale, e dunque, particolarmente, dal figlio omosessuale, dalla coppia omosessuale o persino dagli stessi genitori omosessuali. Per essermi soffermato invece, in queste pagine, sui genitori eterosessuali migliori a favore di bambini più liberi, naturali o adottati che siano.

² Cfr. Stramaglia M., *I nuovi padri*, op. cit.

Al di là anche della stessa legislazione italiana attualmente vigente o della proposta di legge Cirinnà.

Ma in virtù di quanto già esiste nel nostro Paese.

Anche se, *mutatis mutandis*, il ragionamento non è poi così dissimile da quanto sinora argomentato, pure se è naturalmente “complicato” da questa specifica condizione esistenziale, dal contesto sociale, dai “giudizi” interni e dai “pregiudizi” esterni tuttora attivi.

Occorrono *comunque*, urgentemente e senza altri rinvii, contenitori normativi e giuridici a questo riguardo: *almeno* per i figli omosessuali, che sono esposti più di altri all’egotismo o alla chiusura narcisistica perché, se l’affettività è la benzina buona della costruzione di personalità sane – accantonando *finalmente* la perdurante oscillazione vigente nel nostro Paese tra “forni crematori” da riaprire e omologazione a tutti i costi, e tenendo conto, piuttosto, che ogni genere ha libertà e possibilità differenti di progetto, di storia e di realizzazione –, l’impossibilità per costoro (uomini e donne) di venire riconosciuti socialmente quali persone-in-relazione-di-coppia (Stramaglia, 2009), rischia di trasformare lo stesso annuncio evangelico, privo della “carità” – come affermato pure da Papa Francesco lo scorso 4 ottobre 2015, nella “luce fioca” che illumina “case” abitate quasi esclusivamente da anziani riottosi ad accogliere un presente ancorché problematico. Mentre attende, al contrario, questo nostro presente opaco, di essere “illuminato” da maggiori contributi prospettici a opera nondimeno della pedagogia italiana.

E termino con una sottolineatura di “rinforzo emotivo” ai “pensieri” sin qui espressi: con una poesia di Kahlil Gibran di cui riporto soltanto alcuni versi, evidenziandone, anzi, taluni nello scritto:

[...] I vostri figli non sono i vostri figli.

[...] Vengono attraverso di voi, ma non da voi,

e, benché stiano con voi, tuttavia non vi appartengono.

Voi potete dar loro il vostro amore, ma non i vostri pensieri, poiché essi hanno i propri pensieri.

Potete dare alloggio ai loro corpi, ma non alle loro anime, poiché le loro anime dimorano nella casa del futuro che voi non potete abitare neppure in sogno.

Voi potete sforzarvi di essere come loro, ma non cercate di renderli simili a voi.

Poiché la vita non va all’indietro e non si trattiene sullo ieri.

Voi siete gli archi dai quali i vostri figli vengono proiettati in avanti, come frecce viventi.

L’Arciere vede il bersaglio sul sentiero dell’infinito ed Egli vi tende con la Sua potenza in modo che le Sue frecce vadano rapide e lontane.

Lasciatevi tendere con gioia dalla mano dell’Arciere:

poiché com’Egli ama le frecce che volano, così pure ama l’arco che è stabile.

Bibliografia

- Bach, G.R., Wyden, P. (1974), *The intimate Enemy: how to fight fair in Love and Marriage*, Doubleday, Garden City N.Y.
- Bach, G.R., Goldberg, H. (1981), *L'agressivité créatrice*, Actualisation Le jour, Québec Montréal.
- Bauman, Z. (2008), *Paura liquida*, trad. it., Laterza, Roma-Bari.
- Berne, E. (1971), *Analisi transazionale e psicoterapia. Un sistema di psichiatria sociale e individuale*, trad. it., Astrolabio, Roma.
- Carbone, V., *Crisi della famiglia e principio di solidarietà*, "Persona e comunità familiare", Salerno, 28-29 settembre 2012, http://www.comparazioneDirittocivile.it/prova/files/convpersona_carbone_crisi.pdf, 31 agosto 2015, 16:21.
- Corsi, M. (1997), *Come pensare l'educazione. Verso una pedagogia come scienza*, La Scuola, Brescia.
- Corsi, M. (2001), *Educazione e promessa*, in E. Giambalvo (a cura di), *Cinquant'anni di personalismo critico. Tra metafisica e ricerca pedagogica*, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", pp. 47-64, Palermo.
- Corsi, M., Stramaglia, M. (2009), *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Armando, Roma.
- Corsi, M. (2003), *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano.
- Corsi, M. (2012), *Oltre il vuoto della nuova babele: lo "sguardo obliquo"*, in M. Stramaglia (a cura di), *Pop pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli, merci e consumo*, Pensa Multimedia, pp. 203-217, Lecce.
- Dolto, F. (1991), *Quando i genitori si separano*, trad. it., Mondadori, Milano.
- Dolto, F. (1992), *Come allevare un bambino felice e farne un adulto maturo*, trad. it., Mondadori, Milano.
- Mounier, E. (1952), *Il personalismo*, trad. it., Garzanti, Milano.
- Richter, H.E. (1975), *Genitori, figli e nevrosi*, trad. it., Il Formichiere, Milano.
- Sartre, J.P. (1990), *La nausea*, trad. it., Einaudi, Torino.
- Stone, D., Patton, B., Heen, S. (2000), *Conversazioni difficili: come affrontare con successo qualsiasi argomento*, trad. it., Dalai Editore, Milano.
- Stramaglia, M. (2009), *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*, EUM, Macerata.
- Stramaglia, M. (2011), *Amore è musica. Gli adolescenti e il mondo dello spettacolo*, SEI, Torino.
- Stramaglia, M. (2013), *Una madre in più. La nonna materna, l'educazione e la cura dei nipoti*, FrancoAngeli, Milano.
- Stramaglia, M. (2015), *L'invisibilità delle coppie omosessuali. L'esigenza etica di diritti civili*, in M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori. Atti del Convegno S.I.PED.*, Catania, 6-7-8 novembre 2014, ETS, Pisa.
- Thom, R., Berry, M., Dodson, M., Passet, R., Petitot, J., Giorello, G., Caglioti, G., Mistri, M., Amberle, J. (1985), *La teoria delle catastrofi*, trad. it., FrancoAngeli, Milano.

Watzlawick, P., Beavin, P., Jackson, D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, trad. it., Astrolabio, Roma.

La formazione docente nell'ottica dell'Educazione Permanente

di *Maurizio Sibilio* – Università di Salerno

Le sfide poste dalla *knowledge society* richiedono una riflessione scientifica in campo pedagogico in grado di delineare il processo educativo come uno spazio-tempo che accompagna permanentemente la persona nelle fasi di crescita, sviluppo ed evoluzione. La dimensione *permanente* dell'educazione appare, quindi, come una delle emergenze del nostro tempo le cui istanze richiedono una riconfigurazione del significato della formazione docente che implica un ripensamento dei percorsi destinati alla costruzione delle competenze necessarie ad una didattica rispondente ai bisogni dell'evoluzione e dello sviluppo dell'individuo nel corso della vita, preparando l'esperienza dell'insegnamento e accompagnando il docente nelle diverse fasi di sviluppo professionale.

In tal senso, la formazione delle competenze didattiche “emergenti” del docente (Perrenoud, 2002) si configura come un processo dinamico, ricorrente e sistematico finalizzato ad accogliere la dinamicità del sistema e dei contesti scolastici, attraverso un continuo riposizionamento ed una piena capitalizzazione delle proprie esperienze e delle proprie competenze in una dimensione adattiva che risponde alle spinte evolutive del sistema educativo e formativo (Davis & Sumara, 2012).

In questo scenario si delinea un profilo del docente in costante sviluppo, capace di interpretare una professionalità in grado di agire didatticamente in una prospettiva di *lifelong learning* (Commissione Europea, 2005), all'interno della quale emergono, coesistono e si integrano la storia personale e sociale del soggetto, le diverse tipologie di percorsi formativi svolti, le differenti attività realizzate in contesti non scolastici e ricapitalizzabili sul piano didattico, i risultati dell'agire professionale dell'insegnante in termini di teorie ingenuie (Hofer, 2001). Questo ricco inventario di esperienze che sostanziano l'agire didattico del docente ne dovrebbero sostenere la formazione didattica, traducendosi in una fluida concorrenza di azioni coscienti, subcoscienti e incoscienti che esprimono la morfologia dell'insegnamento e l'ergonomia didattica dell'insegnante (Sibilio, 2014; 2015).

Nel contesto educativo italiano, l'esigenza di una formazione flessibile e dinamica era stata già avvertita a partire dal processo di cambiamento sollecitato dall'intervento normativo finalizzato a regolamentare l'autonomia scolastica (D.M. n. 275/1999), che ha offerto la possibilità ad ogni scuola di svincolare le straordinarie potenzialità dell'agire didattico attraverso una possibile sintesi tra autonomia didattica, organizzativa, amministrativa, di sviluppo e di ricerca. La didattica e la sua forza trasformativa sono state e sono tuttora il nodo dell'autonomia scolastica, il vero motore del cambiamento auspicato dalla norma che ha implicitamente richiesto, come prerequisito, specifiche competenze didattiche degli insegnanti.

Conseguentemente, la figura del docente è apparsa come quella di un professionista in grado di operare un progetto reticolare volto a coniugare la dimensione micro e macro della progettazione educativa, armonizzandola ai vincoli spazio-temporali, contestuali, ministeriali, individuali e interindividuali dell'esperienza educativa (Rivoltella, Rossi, 2012). Alla didattica è stato dunque assegnato il compito di gestire e garantire la necessaria coesistenza tra libertà di insegnamento da un lato e orientamenti istituzionali e normativi dall'altro, richiamando l'importanza di nuovi modelli di formazione professionale. Compito ancor più delicato allorquando deve essere declinato nella scuola del primo ciclo d'istruzione «in considerazione del rilievo che tale periodo assume nella biografia di ogni alunno» (Indicazioni nazionali 2012, p. 10).

Sulla scia di tale impostazione, le recenti disposizioni legislative in materia di formazione docente hanno ulteriormente sottolineato che la dimensione formativa costituisce l'aspetto peculiare e qualificante dell'insegnamento, l'elemento di raccordo tra cornice *globale* e istanze *locali* nell'ambito dei processi di insegnamento-apprendimento.

Nello specifico, la Legge 13 luglio 2015, n. 107, recante "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti", infatti, pone l'accento sulla necessità di una formazione quale presupposto fondamentale di ogni professione, prevedendo per tutti i docenti l'obbligo di formazione in servizio, con l'obiettivo di «responsabilizzare il docente e di rafforzare la professionalità in termini di conoscenze, competenze disciplinari e trasversali, scelte didattiche e prospettive pedagogiche; per offrire risposte efficaci e mirate alle esigenze degli allievi e ai bisogni formativi espressi da un contesto sociale e culturale in continuo mutamento» (MIUR, 2015, p. 1).

L'elemento cardine di questo provvedimento legislativo è rintracciabile nel comma 124, che recita: «Nell'ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio dei docenti di ruolo è *obbligatoria, permanente e strutturale*».

In questa prospettiva, le attività di formazione, declinate sul livello individuale, di istituto e nazionale, richiamano una dimensione proteiforme dell'insegnamento, riconoscendo la specificità di ogni singolo docente e la capacità di quest'ultimo di predisporre e realizzare un progetto formativo sulla base dei propri bisogni di formazione, recependo la dimensione micro e quella macro dell'insegnamento e della progettazione didattica.

La proposta di una formazione che risponda ai bisogni individuali del docente e che ricapitalizzi le sue competenze in relazione alle emergenze contestuali e alle istanze individuali e interindividuali (Reuchelin, 1978) dell'educazione incrocia la complessità e la continua variabilità del processo formativo con le spinte esogene derivanti dagli inarrestabili mutamenti sociali.

Il tema della formazione, dell'aggiornamento, della qualificazione, della riqualificazione e della conversione, caratterizzati da categorie rigide e finalità e contesti specifici, appaiono come le diverse modalità di integrare esperienze indispensabili allo sviluppo della professionalità docente per tutto il corso della vita.

In tale ottica, il docente è chiamato a riflettere e ad esplorare i propri bisogni formativi sia rispetto alle discipline insegnate, sia rispetto alle metodologie didattiche adottate o agli orientamenti culturali e pedagogici, sulla base dei programmi formativi già esistenti, dal momento che questi ultimi non possono incontrare le esigenze specifiche dei singoli insegnanti.

In questo scenario, la formazione si configura, pertanto, come cantiere aperto all'interno del quale tutti gli "addetti ai lavori" operano per la costruzione di un edificio di cui spesso non si conoscono la forma o le dimensioni, di cui non è possibile modificare spazi e tempi di realizzazione, ma le cui fondamenta restano, in una visione *permanente*, la costruzione e lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze con una direzionalità educativa al fine di garantire a tutti e a ciascuno gli strumenti e i principi per fronteggiare e superare la complessità dei problemi.

Bibliografia

- Davis, B., Sumara, D. (2012), *Fitting teacher education in/to/for an increasingly complex world*, in «Complicity: An International Journal of Complexity and Education», 9(1).
- Hofer, B.K. (2001), *Personal epistemology research: Implications for learning and teaching*, in «Educational Psychology Review», 13(4), 353-383.
- Perrenoud, P. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare: invito al viaggio*, Anicia, Roma.
- Reuchelin, M. (1978), *Processus vicariants et différences individuelles*, in «Journal de Psychologie», 2, pp. 133-145.

- Rivoltella, P.C., Rossi, P.G. (2012, a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia.
- Sibilio, M. (2014), *La didattica semplice*, Liguori, Napoli.
- Sibilio, M. (2015), *Il corpo educativo*, in Perla, L., Riva, M.G. (2015, a cura di), *L'agire educativo*, La Scuola, Brescia, pp. 106-117.

Riferimenti normativi

- Commissione Europea – Direzione generale Educazione e Cultura (2005), *Principi comuni europei relativi alle competenze e alle qualifiche dei docenti*.
- Decreto Ministeriale 22 febbraio 1999 – Regolamento recante norme in materia di *Autonomia delle istituzioni scolastiche*, ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999, n. 59.
- Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254 – *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.
- Legge 13 luglio 2015 n. 107 – *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Nota n. 15219 del 15 ottobre 2015 – *Carta del docente. Indicazioni operative*.

Percorsi di formazione per gli insegnanti fra teoria e pratica. Un percorso lungo tutta la vita

di *Elisabetta Nigris* – Università di Milano Bicocca

1. La storia del processo di professionalizzazione degli insegnanti

Pensare ad un percorso di formazione degli insegnanti che legga la professione in un'ottica di *Lifelong Learning*, significa innanzitutto fermarsi a riflettere sul concetto stesso di *professione*. In particolare, Magnoler analizza il mutamento del “concetto di professione dell'insegnante” tratteggiandone lo sviluppo dagli anni Sessanta ad oggi. Questo *excursus* descrive il passaggio da un approccio di tipo funzionalista, di origine anglofona, all'approccio interazionista, di matrice costruttivista, ai filoni marxisti e neoweberiani, fino alla più recente concezione formulata da Schön, Le Boterf, Rabardel e Damiano (Magnoler, 2012, pp. 22-27).

In particolare, l'approccio funzionalista ha indotto i docenti ad interiorizzare l'idea che essere professionisti implichi un sapere specialistico tecnico ben definito (se possibile da una formazione universitaria), nonché un ideale di professionista in grado di contribuire alla costruzione di un bene comune. Secondo tale prospettiva la professione ha un'applicazione pratica, che può essere insegnata esplicitamente proponendo, appunto, tecniche e prescrizioni che il docente sarà chiamato a implementare. Negli anni Settanta, sono stati messi in luce i limiti di questo modello, che non si è rivelato in grado di modificare i comportamenti più conservatori degli insegnanti e di introdurre le necessarie innovazioni in ambito scolastico. Per questo, negli anni Ottanta si apre la strada all'idea di un professionista inteso come colui che acquisisce sapere a partire dalla riflessione sulla propria pratica. Magnoler sviluppa questo concetto riprendendo gli studi di Bourdoncle (1991), Wittorski e Sorel (2005), e delinea un'idea di sviluppo professionale – dinamico e sempre in evoluzione – che coinvolge la dimensione individuale e collettiva del soggetto nel miglioramento delle proprie capacità.

Si supera in questo modo la concezione secondo cui la professionalizzazione degli insegnanti consiste nella capacità di applicare teorie e saperi sull'insegnamento nella pratica o di emulare modelli prescrittivi, per abbracciare l'idea che invece la professionalità riguarda la capacità di mobilitare in modo consapevole, coerente e flessibile, conoscenze e abilità in contesti complessi.

Si passa dunque da un modello tecnico-razionale – in cui il profilo d'insegnante viene delineato come *trained craftperson*, punto di riferimento principale nei curricula di formazione professionale basati su una visione tecnicistica dell'insegnamento; al modello pratico-riflessivo (Shulman, 1987; Schön, 2006; Damiano 2007), che sottolinea l'importanza di un processo di formazione permanente, che avviene non solo attraverso la trasmissione di saperi teorici, i saperi da insegnare e i saperi per insegnare, ma anche mediante l'analisi dei saperi pratici – relativi all'elaborazione dell'esperienza professionale personale, ossia i saperi sull'insegnare e i saperi della pratica (Altet, 2010; Schön 2006; Darling-Hammond 2006; Riva 2008).

2. Competenze e professionalità

Rispetto al dibattito sulla connessione tra costruito di competenza e professionalità dell'insegnante è necessario però disambiguare e problematizzare la pluralità di visioni presenti sullo scenario pedagogico (Le Boterf, 1994; Perrenoud, 1999; Pellerey, 2010; Baldacci, 2010), generate dalla confusione con cui viene interpretato il termine “competenza”. Infatti, non è scontato che parlare di competenza significhi collocarsi nel filone pratico-riflessivo, in quanto il concetto stesso di competenza proviene dall'ambito professionale e aziendale ed è stato a lungo collegato al modello tecnico-razionalista, nei termini di un elenco prescrittivo di comportamenti e modi di agire. Secondo la prospettiva tecnico-razionalista, infatti, l'insegnante di comprovate competenze dimostra di aver appreso conoscenze teoriche, tecniche di gestione della classe, così come capacità di pianificazione e valutazione delle attività e degli studenti, grazie ad un “addestramento” sulla base di uno schema dettagliato, standardizzato, predefinito. Un profilo di competenze dei docenti quindi presenta, da un lato, una dimensione prescrittiva, ma anche una descrizione dei prodotti attesi dalla formazione, trasformandosi quindi in una rappresentazione ideale, in grado di definire in modo esplicito la professione, secondo categorie generali, declinabili nelle pratiche educative.

Secondo Grion (2008) la prospettiva pratico-riflessiva relativa alle competenze emergerebbe per la prima volta in modo completo ed elaborato nell'opera molto nota di Perrenoud (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, in cui l'autore presenta un ventaglio di dieci aree di competenze, difficilmente

traducibili in semplici prescrizioni e riducibili in meri tecnicismi che costituiscono un ambito in cui costruire in fieri una professionalità critica:

- organizzare e animare le situazioni di apprendimento;
- gestire la progressione dell'apprendimento;
- osservare e valutare gli studenti nelle situazioni di apprendimento, secondo un approccio formativo;
- coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro;
- lavorare in gruppo;
- partecipare alla gestione della scuola;
- informare e coinvolgere i genitori;
- servirsi delle nuove tecnologie;
- affrontare i doveri e i problemi etici della professione;
- curare la propria formazione continua.

Anche se l'elenco in sé delle competenze dell'insegnante elaborato da Perrenoud (1999) non è ancora sufficiente per delineare un percorso di formazione dell'insegnante che superi sia il modello trasmissivo, sia quello tecnicistico di carattere comportamentista o cognitivistico-cibernetico, in parte permette di uscire da prescrizioni di azioni di tipo lineare e monadico per cominciare a ragionare su grandi aree in cui l'insegnante costruisce la sua professionalità in modo flessibile e pluralistico facendo riferimento alla "teoria dell'azione" (Damiano, 2007; Rossi, 2011).

3. Insegnanti in formazione e in servizio tra innovazione e cambiamento

Adottando la prospettiva di analisi della professionalità insegnante descritta nei paragrafi precedenti, è necessario interrogarsi sulla difficoltà dei docenti, di ogni ordine e grado, di appropriarsi di un modello pratico-riflessivo, abbandonando quello tecnico-razionalista e, ancora di più quello tradizionale-trasmissivo.

La ricerca sociologica e pedagogica, relativa alla professione docente, ha spesso evidenziato le forti resistenze dei docenti all'innovazione e al cambiamento (per il sistema scolastico italiano si vedano i primi studi di Schizzerotto e Livolsi, Nigris, Demetrio fino ad arrivare alle più recenti ricerche IARD di Cavalli e Argentin). Per quanto riguarda le indagini internazionali sin dai primi studi di Lortie del 1965 e Goodlad del 1984 è stata messa in luce questa resistenza al cambiamento del mondo insegnante. Questi studi sottolineano come i

docenti siano fortemente influenzati dalle idee di scuola, di allievi e di insegnante precedentemente interiorizzate, nel loro passato da allievi (Saranson, 1971; Nigris, 1988).

A tal proposito in tutti i percorsi di alta formazione e/o universitari per la formazione dei docenti, di tutti gli ordini e grado, si evidenzia il ruolo fondamentale delle pre-concezioni nel processo di professionalizzazione (Whal, Weinert, Huber, 1984; Scardamalia, Bereiter, 1989), mostrando le difficoltà dei neo-insegnanti nell'adottare modelli di insegnamento innovativi e di professionalizzazione "pratico-riflessiva".

In particolare, Veenman (1984) ha coniato l'espressione "*shock da realtà*" per definire il processo secondo il quale i neo-insegnanti, una volta sul campo, abbandonano quanto hanno imparato nella loro precedente esperienza formativa universitaria.

Le maggiori cause volte a spiegare l'avvenire di questo fenomeno sono:

1. *Feed-forward problem*, ossia la resistenza nell'esporsi a determinati apprendimenti in fase di formazione iniziale, per poi lamentarne, una volta in servizio, una scarsa promozione in fase formativa (Bullough, Knowles, Crow, 1991; Katz et al., 1981). Tale processo è dovuto al fatto che, durante gli anni di formazione, gli studenti non percepiscono nelle teorie apprese un supporto cognitivo ed emotivo funzionale alla futura pratica didattica.

2. Incapacità di prendere decisioni efficaci in situazioni nelle quali non si ha tempo per pensare (*problem finding; problem posing*) (Agrati, 2011). La pratica dell'educazione implica infatti, azioni e decisioni che gli insegnanti prendono molto velocemente, così come rapida e immediata è l'interpretazione di quanto sta accadendo nella situazione specifica. Questo modo di procedere è molto differente dalla conoscenza astratta e generale presentata durante la fase di formazione iniziale (Korthagen, Kessels, 1999). Tale difficoltà fa riferimento alla condizione di semi-professionalità dell'insegnante, sempre in bilico tra il dover rispondere a indicazioni prescrittive e operare in autonomia, libertà e responsabilità (Erdaş, 1991).

Peraltro, questi ostacoli sono acuitizzati dal fatto che spesso l'inizio della carriera dell'insegnante è caratterizzato da un *Turn-over* elevato. I neo-docenti si trovano quindi a dover fronteggiare un cambiamento continuo di contesti didattici, che non consente il radicarsi di pratiche condivise nella scuola (Ingersoll, Strong, 2011). Non da ultimo, la professione docente presenta alti livelli di attrito tra insegnanti esperti e novizi. Per tale ragione si parla di un fenomeno di "*cannibalizzazione*" dei giovani insegnanti.

Come evidenziato, anche in altri contributi (Nigris, 2004) per gli insegnanti non è dunque un compito facile modificare il proprio modo di lavorare. Ogni cambiamento delle pratiche didattiche richiede un'elaborazione degli aspetti socio-affettivi ed emotivi ad esse legati, una rivoluzione dei propri schemi

esplicativi della realtà. Cambiare il proprio modo di stare in classe, di leggere i comportamenti degli allievi, di pensare al processo di apprendimento-insegnamento richiede una potente ristrutturazione delle proprie concezioni rispetto al ruolo (insegnante e allievo), ai propri compiti e obiettivi e, dunque, alle azioni necessarie per perseguirli.

Per sostenere tali cambiamenti nella pratica degli insegnanti, è necessario, come afferma la studiosa Lafortune (2009), mettere in atto un percorso di accompagnamento che «prenda in considerazione e si faccia carico degli aspetti emotivi legati allo spiazzamento/cambiamento che l'innovazione delle pratiche didattiche comporta, al disorientamento che ne deriva e alla tentazione di regressione che ad essi è legato».

Rispetto alle modalità con cui i docenti introducono nuove strategie nella progettazione didattica, risulta interessante l'individuazione di due approcci elaborata da Snyder, Bolin e Zumwalt (1992): da un lato il *the fidelity approach*, secondo cui i docenti applicano le proposte innovative richieste in modo fedele, quasi prescrittivo, senza porsi criticamente di fronte all'innovazione da introdurre; dall'altro il *mutual adoption*, cioè la reciproca adozione di criteri condivisi, che presuppone la negoziazione di punti di vista diversi sul cambiamento, la collaborazione e la condivisione delle responsabilità nell'attuare scelte e nel promuovere i processi di formazione nella scuola.

Per Semeraro (1999) questo secondo approccio della reciproca adozione, risulta essere il più utile per poter sviluppare il cambiamento nella scuola italiana, nell'ottica della realizzazione dell'autonomia scolastica, tenendo presenti quattro dimensioni importanti:

- a) l'accettazione della complessità che comporta ogni forma di cambiamento e la consapevolezza delle conseguenti, inevitabili difficoltà derivanti non tanto dall'iniziare a praticarlo, ma dal renderlo stabile e soprattutto esteso;
- b) la disponibilità a ridiscutere e riconfigurare i nuovi obiettivi che la scuola si deve dare in conseguenza della messa in atto del cambiamento;
- c) la qualità, la praticabilità e la condivisione delle strade ipotizzate per realizzarlo;
- d) il controllo della rilevanza che assume il cambiamento in ogni singolo istituto, aspetto che richiama alla comprensione della necessità del monitoraggio e della valutazione dell'efficienza dei sistemi scolastici e dell'efficacia dell'istruzione in essi proposta.

Un ulteriore problema da considerare, per comprendere a fondo le difficoltà e le resistenze dei docenti al cambiamento, è l'impatto non rilevante della ricerca pedagogico-didattica nella scuola (Dumont, Instance, Benavides, 2010). Già Lumbelli (1984), parlava di difficoltà di comunicazione tra fra "teorici" e "pratici", fra chi fa ricerca in ambito psicopedagogico e didattico e chi lavora "in trincea".

In ambito nazionale diversi sono gli autori che hanno problematizzato il rapporto tra riflessione prodotta dalla ricerca pedagogica e relative ricadute nella prospettiva del lavoro degli operatori scolastici (in particolare dei docenti), tra cui Elio Damiano che, in più occasioni, ha ribadito che la “pratica” non è il momento applicativo della “teoria”, ma un altro processo conoscitivo/operativo, con una sua specificità e un suo valore originario.

Lo stesso Schön (2006) sollecita e promuove il superamento della dicotomia tra “conoscenza forte” (della scienza e del sapere) e “conoscenza debole” (dell’abilità artistica, della pratica e della semplice opinione) affermando come molti dei problemi che preoccupano i ricercatori in ambiente accademico siano ugualmente importanti per i professionisti nel loro ruolo di indagatori riflessivi.

Da questo punto di vista, il modello di tirocinio sperimentato in 15 anni di storia del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell’Università di Milano Bicocca può costituire una strada percorribile per sostenere una continua contaminazione tra teoria e pratica, tra mondo accademico e scuola.

Infatti, l’inserimento degli studenti in tirocinio nelle diverse scuole permette di:

1. costruire e mantenere un rapporto costante con i dirigenti scolastici, i docenti e le scuole;
2. individuare con più facilità i bisogni di formazione espressi dai docenti nel corso della loro pratica quotidiana;
3. intercettare le scuole e gli insegnanti più innovativi con cui costruire “un’alleanza di lavoro” per sostenere i loro sforzi di cambiamento e di contrasto alle resistenze dei colleghi;
4. avviare percorsi di ricerca-formazione significativi e duraturi nel tempo e, più in generale, percorsi di monitoraggio/supervisione, da parte dei formatori/ricercatori, su tematiche emergenti “dal campo”.

Lavorare per il rinnovamento della scuola, infatti, richiede sia una conoscenza del mondo reale delle pratiche degli insegnanti, sia una competenza di ricerca proveniente dal mondo accademico.

In altre parole, secondo l’esperienza del rapporto fra Scuola e Università avviata nel Corso di Laurea, pensare ad un percorso di formazione per gli insegnanti della scuola dell’infanzia e primaria di “impatto rilevante” (Dumont, Instance, Benavides, 2010), che contribuisca a sostenere i *teaching beginners* nelle loro difficoltà evidenziate al momento dell’inserimento e, allo stesso tempo, in grado di promuovere lo sviluppo delle competenze professionali dell’insegnante, significa superare la dicotomia tra “teorie” e “pratiche”, tra scienze dell’educazione e discipline (Korthagen, Kessels, 1999; Cochran Smith, Lytle, 1999; Altet, 2010) fra formazione iniziale e formazione in servizio. Come indica la letteratura del settore, nella formazione delle professioni che richiedono una stretta connessione

tra teoria e pratica, *l'alternanza* è il dispositivo che permette di affrontare la problematica di un apprendimento orientato verso l'agire e l'analisi dell'agire stesso (Schön, 2006; Lenoir, Vanhulle, 2006).

L'obiettivo di creare una ricorsività formativa costante tra teoria e pratica, non viene perseguito solo dall'integrazione fra i diversi momenti della didattica universitaria, ma soprattutto attraverso una feconda *partnership* fra Scuola e Università per creare, come sostiene Mantovani (2004), una trama fra pensiero e azione, volta a sostenere la costruzione e lo sviluppo dell'identità professionale dei futuri docenti.

Si tratta di individuare spazi "terzi" integrativi dei saperi (Metcalf, Hammer, Kahlich, 1996; Zeichner, 2010; Mortari, 2010) di scambio e di sviluppo di relazioni fra ricercatori e docenti della scuola.

In particolare, il tirocinio – all'interno dei Corsi di Laurea in Formazione Primaria – ha costituito sicuramente uno "spazio terzo" in cui sperimentare la ricorsività tra teoria-pratica e un rapporto di confronto e reciprocità fra insegnanti e ricercatori (pur nella diversità dei ruoli e delle professionalità).

Lo sviluppo professionale, in questa prospettiva, viene interpretato, dunque, come un graduale coinvolgimento nei processi di lavoro, attraverso una responsabilizzazione dei soggetti, che diventano protagonisti di un lavoro collaborativo all'interno di organizzazioni in continuo apprendimento (comunità di pratiche e di apprendimento).

In tal senso, nel Corso di Laurea (Gelati, Kanizsa, 2010; Nigris, Balconi, Zuccoli, 2015), è stata costruita e condivisa, e, viene promossa l'idea d'insegnante come "professionista riflessivo" (Schön, 2006), in grado di ragionare sulla e dentro la pratica. Tale riflessione, come afferma Mantovani, deve avvenire in gruppo. Il Corso di Laurea, infatti, offre la possibilità di partecipare ad esperienze e percorsi di riflessione/formazione che non siano solitari, bensì collettivi. Queste esperienze costituiscono la condizione base per la costruzione di «un'identità professionale e culturale solida» (Mantovani, 2004, p. 28).

4. Alcune indagini sul Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria di Milano Bicocca

Rispetto alle questioni sollevate nei paragrafi precedenti sono emersi, interessanti risultati da alcune indagine condotte nell'ambito del Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria di Milano Bicocca:

- la prima indagine si è focalizzata sulla "Valutazione e Autovalutazione dell'esperienza del tirocinio del corso del vecchio ordinamento (quadriennale)" (II, III, IV anno di tirocinio) attraverso l'uso di un questionario;

- la seconda indagine, condotta nell’ambito della Ricerca “*Student Voice*” (2014/2015) e della Ricerca “*Student Teacher’s Voices*” ha previsto la somministrazione di un questionario a 174 studenti del quarto e 103 studenti del terzo anno del nuovo ordinamento e 94 studenti del quarto anno del vecchio ordinamento quadriennale;
- la terza indagine infine, condotta con i laureati del vecchio ordinamento che ha previsto la realizzazione di 15 interviste semi-strutturate a neo-laureati e 2 focus gruppo ad altrettanti ex-studenti inseriti nel mondo della scuola. Da questo punto di vista, l’indagine si inserisce negli studi sul costrutto di *induction*, processo che descrive l’iniziazione dei novizi nelle comunità di pratiche professionali, con l’obiettivo di assicurare loro successo e benessere (Langdon, Alexander, Dinsmore e Ryde, 2012).

Più specificamente, i temi indagati trasversalmente in tutte le indagini sopracitate sono stati:

- la percezione degli studenti rispetto alle proprie capacità professionali in relazione all’esperienza del tirocinio e delle altre attività del corso di laurea;
- la valutazione degli studenti della formazione ricevuta rispetto alle difficoltà incontrate nel momento dell’inserimento lavorativo;
- la percezione di insegnanti neo-laureati sulla fase iniziale d’inserimento nel contesto di lavoro (*induction*).

I risultati emersi concordano con quanto affermato dalla letteratura. Si evince che lo sviluppo della professionalità non può che formarsi nella dialettica tra soggettività e oggettività, fra storie individuali e modelli sociali (l’identità desiderata, l’insegnante che vorrei essere). Fondamentale diventa l’interazione fra storia individuale e quella collettiva, ossia la relazione fra il soggetto in formazione e una comunità che costituisce uno specchio e un terreno di confronto rispetto ai comportamenti assunti, alle pratiche realizzate e alle rappresentazioni che ne costituiscono il frame di riferimento. Come afferma Infantino è legittimo ipotizzare che queste percezioni abbiano il valore di esprimere non solo posizioni e opinioni individuali, ma alcune tendenze di pensiero diffuse e consolidate nella cultura comune e condivisa; alludono cioè ai valori e agli assunti culturali diffusi e impliciti, di cui si impernia la nostra cultura e in questo senso meritano di essere tenute in grande considerazione. Parlano cioè di quella che Bruner definisce “pedagogia popolare” di un contesto di riferimento.

In questo senso, come già evidenziato precedentemente, le rappresentazioni dei futuri insegnanti e l’interiorizzazione di modelli educativi provenienti dal passato da allievi, non possono non essere considerati nella fase di formazione iniziale.

Nel Corso di Laurea, infatti, diventano oggetto di analisi all'interno dei diversi insegnamenti, laboratori e nel tirocinio. Sono gli stessi studenti ad evidenziare come questo elemento sia fondamentale per la costruzione della loro professionalità.

Come si evince dalle ricerche relative al *teacher change* (Floden, 2002), le concezioni degli insegnanti possono essere modificate solo a partire dalle loro pratiche e dalla riflessione su di esse (Guskey, 2002). Da questo punto di vista, la pratica osservativa rappresenta un dispositivo particolarmente efficace per accompagnare l'insegnante in formazione a "partire dalla pratica" (Danielson, 2007). In coerenza con quanto finora analizzato, l'osservazione, inoltre, risulta particolarmente significativa per lo sviluppo della professionalità docente quando mette l'insegnante in una posizione "partecipativa" sia rispetto alle pratiche direttamente condotte, sia nei confronti dei rapporti coi pari.

Inoltre, come ampiamente analizzato dalla ricerca nazionale (Mantovani, 1995; Braga, Mauri, Tosi, 1994; D'Ugo, Vannini, 2015) e internazionale (Guernsey, Ochshorn, 2011; Paquay et al., 2010), l'osservazione delle azioni dell'insegnante in classe costituisce uno strumento potente per elaborare un distanziamento dalle proprie pratiche, al fine di operare una riflessione sistematica su di esse.

Dalle indagini considerate, infatti, emerge che – man mano che gli studenti procedono nel percorso formativo iniziale – l'utilizzo dell'osservazione determina un passaggio fondamentale nella costruzione della professionalità. Confermando un *trend* comune anche ad altri atenei, l'insegnante passa dal considerarsi "osservatore", idea prevalente nei primi anni di costruzione del tirocinio, a percepirsi come "insegnante ricercatore" che documenta la sua attività, anche attraverso osservazioni, al fine di monitorare i processi e ri-progettare le attività in itinere.

Gli studenti del secondo anno riferiscono di utilizzare protocolli osservativi, registrazioni audio e trascrizioni come strumenti di documentazione dell'attività didattica e strumenti per avere traccia e memoria di quanto detto dai bambini.

Per quanto riguarda gli studenti del quarto anno invece la strutturazione delle risposte è maggiore e viene esplicitato un legame tra documentazione e progettazione:

"Mi sono spesso ritrovata a fare cartelloni con le voci dei bambini per raccogliere le loro pre-conoscenze (primaria) e partire da lì per progettare".

"Ho provato a partire dalle loro conoscenze pregresse registrandole per l'attività di com-partecipazione".

Come si vede dagli esempi appena riportati, in alcuni casi si fa riferimento ad una annotazione delle conoscenze pregresse dei bambini, che diventano il punto di partenza per la progettazione dell'azione didattica.

A testimonianza di questo processo di evoluzione dell'utilizzo di strumenti osservativi è significativo riportare le parole di una studentessa laureata, attualmente insegnante in servizio, che dichiara: "Durante il Tirocinio ho appreso diversi strumenti per l'osservazione, che magari non utilizzo sempre, ma mi hanno permesso di allenare lo sguardo per guardare i bambini nella mia pratica quotidiana".

L'altro elemento relativo al tirocinio colto dagli studenti, in sintonia con quanto messo in luce dalla ricerca, riguarda appunto la dimensione del gruppo dei pari:

"Uno dei punti di forza del tirocinio è il confronto nel gruppo"; "Il tirocinio mi ha permesso di creare una rete tra pari, alcune mie compagne le sento ancora, adesso siamo tutte insegnanti e spesso ci troviamo per discutere di alcune cose... parliamo tutte la stessa lingua".

Al momento dell'entrata nella scuola, però, questa dimensione del gruppo e della comunità costituita dal gruppo di tirocinio indiretto, coordinato e supervisionato dai tutor coordinatori, viene a mancare; questo crea disorientamento e rischia di provocare quello che le teorie più accreditate definiscono *washed up*, ossia la perdita della spinta alla sperimentazione e alla innovazione acquisita durante il percorso universitario, proprio a causa della difficoltà ad integrare le dimensioni di teoria e pratica denominata "*transfer problem*" (Korthaghen, Kessels, 1999). Per questa ragione, durante il primo anno di insegnamento si assisterebbe ad un parziale adattamento e appiattimento verso lo status quo delle pratiche "abitudinarie" della scuola (Nigris, 1987), piuttosto che l'applicazione e la sperimentazione delle conoscenze più attuali sull'apprendimento e insegnamento ricevute negli anni universitari.

I neo-laureati, evidenziando come sia necessaria la costruzione di relazioni di mutuo-aiuto con i pari (ex-studenti che insegnano) e con la comunità scolastica (gli insegnanti esperti) per garantire una condivisione di pratiche, che rafforzino l'identità professionale (Magnoler, 2012).

Anche nel modello multidimensionale di Leuchter (2009) si fa riferimento proprio alla funzione identitaria della comunità (educante o professionale): la condivisione di credenze comuni permette agli individui e ai gruppi di situarsi in un campo sociale. Compatibilmente con sistemi di norme e valori socialmente e storicamente determinati, credenze e conoscenze sono da concepirsi quindi come costruzioni cognitive che consentono ai gruppi sociali di dotarsi di un'identità specifica, condividendo una stessa idea o contrastandone altre, permettono l'elaborazione di una certa identità sociale e personale (Nigris, Zecca, 2015).

Alcune informazioni ricavate dalle interviste condotte con i *tutor* che accolgono i nostri studenti in tirocinio e che collaborano con l'Università di Milano-

Bicocca, ci confermano lo spaesamento e la difficoltà dei neo-laureati nel momento del loro inserimento nel mondo del lavoro, quando non sono sostenuti – appunto – da una comunità di esperti che li accolga e li affianchi.

Questo è vero soprattutto per coloro che non hanno avuto esperienza di insegnamento prima della Laurea e, in particolare, la difficoltà segnalata consiste nell'incapacità di trovare soluzioni contingenti per affrontare creativamente i problemi e le difficoltà incontrate nella pratica didattica. L'insegnante esperto è visto come colui/colei che affronta con padronanza situazioni complesse, anche in assenza di linee guida o regole; coglie tutti gli aspetti in forma olistica, utilizza un approccio analitico solo in situazioni nuove, che lo richiedono (Dreyfus, Dreyfus, 1986).

Nonostante tali evidenze, mancano sul piano nazionale politiche di sistema per accompagnare e sostenere l'inserimento dei neo-insegnanti nel mondo del lavoro, ad eccezione del tutoraggio previsto durante l'anno di prova, che precede l'inserimento in ruolo (Cavalli, Argentin, 2010). Solo in questo caso un docente *tutor* affianca il neo-nominato in ruolo e lo supporta, con la sua esperienza, su tematiche di carattere metodologico-didattico, organizzativo e relazionale. Il *tutor* ha una funzione di facilitazione, orientamento e supporto del novizio nell'armonizzare esperienza e formazione iniziale (C.M. 267/91).

Oltre a ciò, è necessario aggiungere il bisogno di formazione evidenziato anche dai *tutor* accoglienti che ribadiscono la difficoltà dei docenti già in servizio nell'abbandonare vecchi modelli trasmissivi o di attivismo non riflessivo.

La richiesta emergente dal campo è quella di creare una sinergia fra mondi e linguaggi presenti nella scuola, nella formazione (universitaria) e nel lavoro al fine di assegnare significati univoci e facilitare quindi processi di comunicazione, progettazione e valutazione.

In particolare, la sperimentazione condotta nell'anno scolastico 2014- 2015, rispetto ad un nuovo modello di formazione da proporre nell'anno di prova (coordinata da Cerini, Rossi, Mangoler), messo a regime durante questo anno scolastico (2015-2016), ha fornito una interessante e ricca esperienza in cui si è evidenziata palesemente la necessità di predisporre una formazione sempre più strutturata e pensata sia dei tutor dell'anno di prova, sia dei tutor di tirocinio (tutor accoglienti). I *tutor* infatti dichiarano di non essere sempre in grado di monitorare le effettive attitudini all'insegnamento dei futuri docenti in tirocinio presso le loro classi, così come di condurre questi ultimi in un percorso di effettivo sviluppo professionale. In alcuni casi, peraltro, sono essi stessi vittime delle "abitudini routinarie" degli insegnanti e quindi finiscono per non costituire esempi virtuosi di didattica innovativa per i tirocinanti e per i novizi.

Queste evidenze hanno reso sempre più urgente una riflessione relativa alla effettiva necessità di collegare la formazione iniziale con la formazione in servizio individuando, come accennavamo in precedenza, "spazi terzi" integrativi

di saperi teorici e pratici (Metcalf, Hammer, Kahlich, 1996; Zeichner, 2010; Mortari, 2010), in grado di delineare nuovi orizzonti per la ricerca e coinvolgere a pieno titolo i pratici in percorsi di riflessione e di analisi delle pratiche (Nigris, 2004; Vinatier, Altet, 2008; Magnoler, 2012).

Bibliografia

- Agrati, L. (2008), *Alla conquista del sapere pratico. Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.
- Altet, M. (2010), *La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisant des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation*, «Education sciences & society», I, 1, 2010, pp. 117-142.
- Baldacci, M. (2010), *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano.
- Bourdoncle, R. (1991), *La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines*, «Revue Française de Pédagogie», 94, pp. 94-98.
- Braga, P., Mauri, M., Tosi, P. (1994), *Perché e come osservare nei contesti educativi: presentazione di alcuni strumenti*, Bergamo, Edizioni Junior.
- Bullough, R.V., Jr., Knowles, J.G., Crow, N.A. (1991), *Emerging as a teacher*, Routledge, London/New York.
- Cavalli A., Argentin G. (a cura di) (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, il Mulino, Bologna.
- Cochran-Smith, M. Lytle, S.L. (2009), *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*, Teachers College Press.
- D'Ugo, R., Vannini, I. (2015), *PraDISI. La valutazione formativa delle Prassi Didattiche dell'Insegnante di Scuola dell'Infanzia: osservare per riprogettare*, FrancoAngeli, Milano.
- Damiano, E. (2007), *L'insegnante etico*, La Cittadella, Assisi.
- Danielson, C. (2007), *The Many Faces of Leadership*, «Educational leadership», 65(1), pp. 14-19.
- Darling-Hammond, L. (2006), *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Dumont, H., Instance, D., Benavides, F. (Eds.) (2010), *The nature of learning: Using research to inspire practice*. Center for Educational Research and Innovation, OCDE Publishing.
- Erdas, F.E. (1991), *Didattica e formazione. La professionalità docente come progetto*, Armando Editore, Roma.
- Floden, R.E. (2002), *The Measurement of Opportunity to Learn I*, «Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement», pp. 231-237.
- Gelati, M., Kanizsa, S. (2010), *10 anni dell'Università dei maestri*, Junior, Milano.
- Goodlad, J.I. (1984), *A Place Called School. Prospects for the Future*, McGraw-Hill Book Company, New York.
- Grión V. (2008), *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Carocci, Roma.
- Guernsey, L., Ochshorn, S. (2011), *Watching Teachers Work: Using Observation Tools to Promote Effective Teaching in the Early Years and Early Grades*, New America Foundation.

- Guskey, T.R. (2002), *Professional development and teacher change*, «Teachers and Teaching: theory and practice», 8(3), pp. 381-391.
- Ingersoll, R., Strong, M. (2011), *The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research*, «Review of Educational Research», 81, pp. 1-33.
- Katz, L., Raths, J., Mohanty, C, Kurachi, A., Irving, J. (1981), *Follow-up studies: Are they worth the trouble?*, «Journal of Teacher Education», 32(2), pp. 18-24.
- Korthagen, F.A., Kessels, J.P. (1999), *Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education*, «Educational researcher», 28(4), pp. 4-17.
- Lafortune, L. (2009), *Professional competencies for accompanying change*. Boisbriand, Presses de l'Université de Québec, Québec.
- Langdon, F., Alexander, P.A., Dinsmore, D., Ryde, A. (2012), *Uncovering perceptions of the induction and mentoring experience: developing a measure that works*. «Teacher Development», 16(3), pp. 399-414.
- Le Boterf, G. (1993), *De la compétence. Essay sur un attracteur étrange*, Les Éditions d'Organisation, Paris.
- Lenoir, Y., Vanhulle, S. (2006), *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives de recherche*, Édition du CRUP, Sherbrooke.
- Leuchter, M. (2009), *Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabebearbeitung*, Waxmann Verlag, Münster.
- Lortie, D. (1965), *Administrator, Advocate, or Therapist?: Alternatives for professionalization in school counseling*, «Harvard Educational Review», 35(1), pp. 3-17.
- Lumbelli, L. (1984), *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia*, in Becchi, E., Vertecchi, B. (a cura di), *Manuale critica della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 101-133.
- Magnoler, P. (2012), *Ricerca e Formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Mantovani, S. (1995), *Le tavole di sviluppo di Kuno Beller. Uno strumento di osservazione per educatori e genitori*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo, vol. 1.
- Metcalf, K.K., Hammer, M.R., Kahlich, P.A. (1996), *Alternatives to field-based experiences: The comparative effects of on-campus laboratories*, «Teaching and Teacher Education», 12(3), pp. 271-283.
- Mortari, L. (2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano.
- Nigris, E. (1988), *Stereotypical Images of Schooling: Teacher Socialization and Teacher Education*, «Teacher Education Quarterly», Spring, Californian Council of Education of Teachers, 15(2), pp. 4-19.
- Nigris, E. (a cura di) (2004), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma.
- Nigris, E., Balconi, B., Zuccoli, F. (2015), *Dalla voce dei bambini alla voce degli studenti. Un modello di formazione universitaria*, in Gemma C., Grion G. (a cura di), *Pratiche di progettazione degli studenti e nuove implicazioni educative* (pp. 187-207), Cafagna, Barletta.
- Nigris, E., Zecca, L. (2015), *Student Teachers's Voices: Valutazione della formazione iniziale degli insegnanti e sviluppo della professionalità*, in C. Gemma, G. Grion (a

- cura di), *Pratiche di progettazione degli studenti e nuove implicazioni educative*, pp. 145-161, Cafagna, Barletta.
- Paquay, L., Wagner, M.C. (2006) *Competenze professionali privilegiate negli stage e in video-formazione*, in Altet, M., Charlier, E., Paquay L., Perrenoud, P. (Eds.), *Formare gli insegnanti professionisti*, pp. 149-174, Armando, Roma.
- Pellerey, M. (2010), *Insegnare/apprendere: l'approccio per competenze nei processi educativo-formativi*, in M. Pellerey (a cura di), *Competenze. Ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, pp. 123-133, Tecondid, Napoli.
- Perrenoud, Ph. (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Esf, Paris.
- Riva, M.G. (a cura di 2008), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa.
- Rossi, P.G. (2011), *Didattica enattiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Sarason, S. (1971), *The Culture of the School and the Problem of Change*, Allyn and Bacon, Boston.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (1989), *Conceptions of teaching and approaches to core problems*, in M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher*, pp. 37-46, Pergamon Press, New York.
- Schön, D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Semeraro, R. (1999), *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*, Giunti, Milano.
- Shulman, L. (1987), *Knowledge and Teaching: teaching: foundation of the new reform*, «Harvard Educational Review», 1, pp. 1-21.
- Snyder, J., Bolin, E., Zumwalt, K. (1992), *Curriculum implementation*, «Handbook of research on curriculum», pp. 402-435.
- Sorel, M., Wittorski, R. (2005), *La professionnalisation en actes et en questions*, L'Harmattan, Paris.
- Veenman, S. (1984), *Perceived problems of beginning teachers*, «Review of educational research», 54(2), pp. 143-178.
- Vinatier, I., Altet, M. (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, PUR, Rennes.
- Wahl, D., Weinert, F.E., Huber, G.L. (1984), *Psychology for teaching practice*, Kosel Verlag, Miinchen.
- Zeichner, K. (2010), *Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education*, «Journal of teacher education», 61(1-2), pp. 89-99.

La scuola media di primo grado.

Idee per una ripartenza

di *Loredana Perla* – Università di Bari

La scuola media costituisce l’emblema della complessità della storia repubblicana del nostro Paese. Nata come avamposto liberal-sociale di educazione e formazione dei ceti popolari e come spazio di *esperienza dello Stato*, per oltre un secolo, (a partire dall’Unità), essa è stata considerata non il prolungamento dell’istruzione di base, bensì la prima soglia dell’istruzione secondaria di secondo grado e, come tale, differenziata in ginnasio inferiore, istituto magistrale inferiore, corsi inferiori di avviamento alle professioni e alle arti, questi ultimi addirittura affidati a Ministeri diversi da quello della Pubblica Istruzione. Se non si richiama questo principio “tripartito” che ne sottese l’iniziale natura, contrastato, per altro verso, dal principio che ne aveva giustificato l’istituzione, quello dell’istruzione obbligatoria universale, (lo stesso dal quale era scaturita l’“idea” della scuola elementare), è difficile comprendere l’intrinseca ambivalenza di tale grado di scuola: un’ambivalenza che caratterizzerà lo svolgersi della sua storia sino ai giorni nostri.

Come e perché nasce la scuola media?

A seguito dello sviluppo delle democrazie liberali e dei processi di industrializzazione avvenuti in Italia nel corso del XIX secolo, si era affermata rapidamente, nel nostro Paese, l’esigenza di garantire a tutti il possesso di un minimo strumentale e culturale che consentisse l’accesso degli italiani alle varie forme di partecipazione civile richieste dallo Stato unitario. L’idea di *unicità* della scuola media prende “forma” allora, insieme alla “sostanza” del principio dell’obbligatorietà, logico corollario di una “scuola *una* per una nuova società di giovani” (D’Amico, 2010, p. 484) ma nell’alveo mai superato, tuttavia, di quella tradizionale “differenziazione” in indirizzi che ho richiamato in apertura: indirizzi dotati ciascuno di un valore strutturale e strutturante nei confronti dell’intera formazione della personalità e promotori di processi di apprendimento che, qualora non attuati al giusto tempo, difficilmente avrebbero potuto essere recuperati in altra età. In questa intrinseca ambivalenza si radica l’eterno riformismo che caratterizzerà la scuola media nel nostro Paese, anche quando sarà varata la Legge 1859 del 31 dicembre 1962, prima vera riforma della

scuola italiana dalla caduta del fascismo, la prima a quarant'anni dalla riforma Gentile. Accreditarlo il nesso fra scuola media e perenne riformismo, *nonostante quella legge*, quale è mia intenzione di argomentare nel seguente contributo, equivale a riconoscere la scuola media come il terreno della legittimazione di gruppi politici e di forze civili che ne hanno segnato il destino, nel bene e nel male. Fra i limiti di questa storia certamente vanno richiamate tutte le forme della sua attuazione didattica che hanno visto una scuola dell'obbligo, diventata di massa ed unica, continuare ad essere gestita metodologicamente secondo lo stigma elitario della sua nascita (Baldacci, 2006, p. 179).

Svolgerò pertanto il mio discorso annodando gli argomenti intorno a tre punti di problematizzazione: il primo inerisce alla *genesì fortemente politica di questo grado di scuola*; il secondo inerisce ai *tratti di innovazione didattica che vanno decisamente valorizzati nella cornice della legge istitutiva del 1962*, anche grazie alla razionalizzazione in Istituti Comprensivi che ha riguardato gran parte delle scuole medie statali italiane; il terzo e ultimo punto inerisce, infine, al *futuro possibile della scuola media unica*, in un mercato del lavoro che va cambiando il suo volto e ponendo istanze nuove al sistema dell'istruzione secondaria di primo e secondo grado.

1. All'inizio della scuola media: non lo Stato, ma la politica

La scuola media unica non è un'"invenzione" italiana.

Dopo la seconda guerra mondiale, numerosi Paesi nel mondo si erano orientati verso una scuola media a strutturazione "unica", non divisa cioè in indirizzi, avendo maturato una maggiore sensibilità verso l'eguaglianza delle opportunità e la crescita dei diritti civili delle persone. Per esempio la Gran Bretagna aveva realizzato, sin dal 1944, le *Comprehensive School*, gli Stati Uniti d'America avevano unificato le scuole secondarie inferiori nelle *Junior High Schools*. Anche l'allora Unione Sovietica aveva proposto e realizzato una scuola di base unica di dieci anni. E nel corso del XIX secolo, chi prima, chi dopo, ogni Paese europeo ha istituzionalizzato un peculiare "modello" di scuola media, intesa come scuola frequentata da ragazzi di età compresa fra i 10/12 anni e i 14/16 anni.

Riprendendo una classificazione nota, oggi in Europa esistono tre modelli differenti di scuola media. Secondo il primo modello, la scuola media costituisce un segmento generalista, obbligatorio ma "separato" dalla primaria e dalle secondarie di secondo grado, e da esso transita l'intera popolazione scolastica. La sua conclusione non sempre coincide con la fine dell'istruzione obbligatoria: è il modello al quale si sono via via ispirate Italia, Francia, Spagna e Grecia. In Francia tale modello ha originato il cosiddetto *Collège*, adottato sin dal 1975,

del tutto simile alla scuola media unica italiana, solo con un anno in più di frequenza. Esso è al centro, analogamente a quanto va accadendo qui da noi, di un acceso dibattito revisionista (*Bilan des résultats de l'École*, 2010): viene criticata la sua inefficacia nel ridurre le disuguaglianze di rendimento scolastico imputabili all'origine sociale. Pare, anzi, che tali disuguaglianze si accentuino proprio durante gli anni del *College*.

Un secondo modello, diffuso in Svezia, Norvegia, Finlandia, Danimarca (e, con lievi differenze, anche in Slovenia, in Bulgaria e in Estonia), prevede un percorso generalista privo di discontinuità fra scuole elementari e medie e coincidente con la durata dell'obbligo, dai 6/7 anni ai 15/16 anni. Si tratta del modello "scuola di base", proposto senza successo in Italia negli anni Novanta col ministero Berlinguer. Il terzo e ultimo modello di scuola media è quello "selettivo", diffuso in Germania, Austria, Olanda: esso prevede che, al termine della scuola primaria, si operi una selezione fra gli allievi per indirizzarli verso percorsi differenziati, generalisti o professionalizzanti. È il modello ove domina l'*early tracking*, la canalizzazione precoce.

E in Italia?

In Italia la proposta di una scuola media diversa dalla scuola secondaria nasce all'inizio del Novecento col riformismo di Giovanni Giolitti. Nel 1905 la Commissione Reale, istituita dall'allora ministro Bianchi, propose che, dopo la scuola elementare (appena riformata dalla Legge Orlando del 1904), venisse istituito un corso quadriennale unico, privo del latino, che si sostituisse al Ginnasio e alle scuole tecniche inferiori previsti dalla Legge Casati e che permettesse agli studenti di proseguire gli studi in tre indirizzi diversi: liceo (a sua volta articolato in moderno e classico), scuola normale e istituto tecnico. La scelta della Commissione fu molto contestata dalla sinistra liberale e socialista (Crema, 2009), in particolare da Salvemini e Galletti che obiettarono che questa scuola non potesse contemperare nello stesso tempo l'istanza dell'essere preparatoria alla prosecuzione e quella dell'essere complementare a se stessa. Ma lo statuto passò così come voluto dalla Commissione dando vita a quell'"ibrido" che conosciamo e che tutti i riformismi successivi non sono mai riusciti veramente a correggere¹, producendo tentativi oscillanti fra il velleitarismo di una scuola elementare protesa a estendersi fino ai 14 anni (la cosiddetta

¹ Di solito si fa partire la "storia" della riforma della scuola media con la Legge 899 del 1 luglio 1940, conosciuta come Legge Bottai. Essa unificava i primi tre anni del ginnasio, dell'istituto tecnico inferiore e dell'istituto magistrale inferiore, ossia le tre scuole medie inferiori istituite dalla Legge Casati che, all'epoca, consentivano il proseguimento degli studi. Vi si accedeva dopo il superamento dell'esame di licenza elementare e dopo il superamento dell'esame di ammissione. Il latino rimaneva un insegnamento obbligatorio, come nelle suddette tre scuole precedenti. Con la Legge Bottai invece, la scuola media (detta "del secondo ordine") veniva divisa in tre

“scuola di base” che va dai 6 ai 13 anni, vecchia idea degli anni Cinquanta ripresa dal ministro Berlinguer nel 1999) e le tensioni realizzative di una continuità verticale “pensata” ma didatticamente mai realizzata. E tuttavia, anche l’Italia, sia pure in ritardo di oltre cinquant’anni rispetto ad altri Paesi europei, riesce a realizzare finalmente nel 1962 la scuola media unica. Luigi Gui, ministro democristiano che ne firmò la legge istitutiva, aprì la discussione parlamentare con un discorso dai tratti marcatamente pedagogici, all’insegna del superamento della canalizzazione e della selezione precoci.

«È insostenibile, sul piano morale, psicologico e sociale, la precoce bipartizione sociale di giovani che intorno ai 10 anni di età vengono destinati agli studi o al lavoro. E il ritardo del nostro Paese rispetto a tutti i paesi industrializzati, per quanto concerne la durata dell’obbligo scolastico e la sua attuazione ha gravi ripercussioni sulla stessa capacità generale del nostro Paese... La scuola media unica, in quanto, come la elementare, scuola di tutti, che adempie alla funzione di completamento dell’obbligo, non potrà più essere fondata, come l’attuale, prevalentemente sul principio della selettività» (Gui, Intervento alla Camera, 1962).

A chi lo accusava di aver dato vita a una scuola senza nessun centro ideale, né alcun significato culturale, Gui rispose che il centro ideale consisteva «nel dare una formazione di base, generale, non specialistica, come educazione dell’intelligenza (formata dalla lingua e dalla cultura) e dalle capacità espressive» (Malinverni, 2006, p. 73).

La scuola media unica italiana fu anche il frutto del peculiare clima pedagogico e didattico che aveva creato le condizioni per l’approvazione della legge. Basti qui richiamare la *pedagogia popolare* del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), espressa da nomi quali Dolci e Pettini, oppure da Ciari con le sue esperienze di Bologna e Certaldo, o, ancora, dalla Scuola di Barbiana di don Milani. La loro azione, “partita dal basso” pose le basi di un cambiamento

corsi: la scuola artigianale, concepita per il ceto rurale e per i piccoli insediamenti e che si divideva in vari indirizzi (commerciale, industriale, nautica, agricola, artistica), la scuola professionale, rivolta a chi volesse proseguire gli studi in una scuola tecnica, e la *scuola media unica* che preparava gli alunni al liceo e all’università. La Legge Bottai però escludeva dall’unificazione le scuole di avviamento, creando un distacco ancora più evidente fra scuola unificata umanistica e scuola di avviamento professionale, istituendo, nei fatti, quel canale duale sul quale talvolta oggi si torna a discutere. La Legge Bottai, tuttavia, non fece compiere passi apprezzabili sul piano dell’alfabetizzazione nazionale: ancora nel 1946, come ricordava il Ministro Gui, firmatario della Legge 1859 sulla scuola media unica, l’85% dei giovani italiani non andava oltre la IV e la V elementare, e il 50% dei licenziati dalla scuola elementare e poi iscritti alla scuola secondaria inferiore, sceglieva la scuola di avviamento professionale. Insomma, ogni nuova leva scolastica perdeva, nel corso degli otto anni di obbligo previsti, ben il 70% dei propri iscritti. Con questi dati e nel clima di ricostruzione che sempre vivifica lo spirito delle nazioni all’alba della fine di una guerra, maturò l’idea e, quindi, la categoria concettuale, di “scuola media unica” (D’Amico, 2010, p. 483).

radicale nel modo di concepire le pratiche scolastiche: un cambiamento che la Legge 1859 seppe ben interpretare, in soli venticinque articoli. Nel primo se ne dichiarava platealmente la filiazione diretta dalla Costituzione: «art. 1 – In attuazione dell'articolo 34 della Costituzione (la Scuola è aperta a tutti)». Ed era una scuola *obbligatoria, gratuita, orientativa, non selettiva*. Laddove il “non selettivo” non equivaleva “dare lo stesso a tutti”, ovvero al fare parti uguali fra disuguali, come dirà qualche anno più tardi don Milani, ma al dare a ciascuno secondo i suoi bisogni; rimuovendo le condizioni suscettibili di impedire il massimo di sviluppo delle singole potenzialità delle allieve e degli allievi.

La nuova scuola media, istituita in ogni comune, eliminò il fenomeno della scelta precoce effettuata in base alle condizioni sociali della famiglia e contribuì ad allargare le basi del reclutamento scolastico e a ridurre l'incidenza della selezione sociale (Fadiga-Zanatta, 1976, p. 110).

Perché? Per ragioni che coincidevano con i principi innovatori che sostanziano la Legge:

- a) Il primo: l'unicità. In quanto unica, la scuola media sostituiva qualsiasi altro tipo di scuola secondaria inferiore, e in ottemperanza all'art. 34 della Costituzione, era gratuita e obbligatoria per tutti i ragazzi dagli 11 ai 14 anni;
- b) Il secondo: l'orientatività, che sostituiva quello della selezione. A tale criterio veniva fatta corrispondere l'ampia gamma delle discipline che, in un primo tempo obbligatorie e facoltative, divennero poi tutte obbligatorie per effetto delle successive Leggi 16 giugno 1977 n. 348 e 4 agosto 1977, n. 517, le quali, oltre a impostare un più funzionale raggruppamento delle materie e suggerire nuovi criteri di valutazione degli studenti, abolivano l'insegnamento del latino;
- c) Il terzo: l'integrazione. Benché la Legge 1859 prevedesse l'istituzione delle classi differenziali per il recupero dei ragazzi svantaggiati, queste ultime vennero di fatto abolite dalla Legge 517/1977 e sostituite con attività integrative e di sostegno da svolgersi nell'arco di 160 ore annue e attuate dai docenti della classe nell'ambito dell'orario complessivo settimanale degli insegnamenti stabiliti per ciascuna classe. La nuova legge aboliva, infine, l'esame di ammissione alla scuola media e, con la Licenza media consentiva l'iscrizione a tutti i tipi di istruzione superiore. Ponendo così le basi del contrasto al lavoro minorile (anche sotto forma di apprendistato) per i minori di 14 anni.

Lo sviluppo della scuola media unica a seguito della riforma fu esponenziale.

Lo scarto percentuale fra i frequentanti la vecchia scuola media nell'anno scolastico 1958-59 e la nuova scuola media unica nell'anno scolastico 1972-73 fu del 40%. Mentre il tasso di abbandono, vicino a un alunno su due, scese rapidamente all'11%. Anche il numero dei docenti crebbe esponenzialmente passando da 147.000 (nel 1963) a 282.000 (nel 1983). Insomma: un successo, in tutti i sensi, anche in quello dell'impatto sociale. Nata sotto l'egida di un clima culturale e politico sinergico, pluralistico e progressivo, la scuola media

unica rappresentò politicamente l'*imprimatur* democratico e quindi la legittimazione della fruizione dell'istruzione media da parte di tutte le classi sociali anche se, più che un fenomeno sociale, fu innanzitutto un atto politico, il riconoscimento dall'alto di un fenomeno già in corso.

Al compito assegnatole, però, la scuola media unica ha dimostrato negli anni di non essere preparata. Erano mancati, nel concepire e realizzarne la riforma, i riferimenti al mondo del lavoro e al rinnovamento pedagogico-culturale dell'intero ordinamento scolastico. In tal modo, restando un intervento legislativo isolato, per quanto illuminato, essa ha finito con l'exasperare le contraddizioni emerse dallo sviluppo della scolarizzazione di massa: di riuscire a coniugare qualità (degli apprendimenti) e quantità (dei frequentanti).

2. Nel mezzo del cammin di nostra vita: oltre la crisi, verso il recupero di idealità insuperate

Nel 2011 la Fondazione Agnelli ha dedicato l'intero Rapporto sulla scuola in Italia alla scuola media unica. Esso ha rivelato che l'Italia è il Paese con il calo degli apprendimenti più netto nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola media.

A chi imputarne la responsabilità?

Ai preadolescenti italiani, più "difficili" dei loro coetanei stranieri?

Ai docenti? Anziani, poco motivati, poco aggiornati?

Alla scuola media stessa che ha perso il senso e la freschezza della sua *mission*?

Difficile offrire risposte esaustive. Stando al Rapporto Agnelli, l'obiettivo di garantire l'uguaglianza delle opportunità scolastiche valutando l'esito in termini di successo scolastico (e non solo come accesso alla scuola), sembra essere fallito. Gli studenti i cui genitori hanno un livello di istruzione superiore (diploma e/o laurea) hanno risultati scolastici migliori. Se nella scuola primaria il divario è pressoché inesistente e i bambini raggiungono gli stessi risultati indipendentemente dal titolo di studio dei genitori, nella scuola media unica sembra avviarsi una selezione su base sociale che mina due *mission* fondamentali affidatele: orientare e garantire le pari opportunità.

Fra le cause, in modo particolare il rischio dispersione; l'eterogeneità sociale nella composizione delle classi e il tasso di precariato e di mobilità all'interno del corpo docente. Queste sono alcune delle cause "palesi".

Proviamo, però, a svolgere un'analisi più approfondita.

La scuola media unica, col suo corpo docente e dirigente, svolge la sua azione in un contesto socio-culturale e soprattutto economico assai diverso

dall'Italia di cinquant'anni fa. La fine del *welfare state* e i processi di deindustrializzazione che hanno segnato la recente storia del nostro Paese hanno mutato profondamente la composizione di classe della società italiana, per cui oggi affrontare il problema della scuola media unica equivale a chiedersi quale ruolo essa debba svolgere per dar forma alla “nuova” Italia della crisi (anche demografica) contemporanea. Ciò che voglio dire è che la *quaestio* scuola media va posta in relazione al quadro generale del Paese Italia e degli italiani da formare nell'era della globalizzazione e della crisi del capitalismo. Qual è il cittadino cui guarda il sistema formativo italiano? E come può, specificatamente la scuola media unica, concorrere alla sua istruzione ed educazione? Come può concorrere alla formazione del nuovo ceto medio “figlio” della deindustrializzazione e del crescente numero di immigrati nati in Italia dalla generazione di stranieri qui giunti dieci anni fa? È in questo target-group, infatti, che si concentra il tasso più alto della mortalità scolastica della secondaria inferiore.

Nella vicina Francia, come già scritto poc'anzi, si dibatte sulla qualità di tale grado di scuola con argomenti molto simili a quelli usati in Italia e di scuola media si continua a discutere in tutto il mondo perché, da qualunque prospettiva la si riguardi (a dispetto della sua crisi di “medio cammino”), essa continua a svolgere una funzione educativa insostituibile entro il sistema di istruzione formale: quella assegnata a tutte le scuole deputate ad accogliere e formare i preadolescenti, nella fase più delicata del loro sviluppo personale e ponendo le basi culturali adeguate per lo sviluppo delle loro potenzialità. Il suo valore non viene dunque sminuito dalla crisi che pare attraversarla, benché le rappresentazioni di senso comune tendano a dipingerla come “l'anello debole” dell'ordinamento scolastico. L'uso di metafore in alcuni documenti ministeriali quali “vaso di coccio fra vasi di ferro” e la laconicità di certe considerazioni (quali quelle rinvenibili, per esempio, nell'Atto di indirizzo dell'ex ministro Gelmini in cui si sottolineava la “perdita di incisività della scuola media derivante dal tentativo di assicurare un livello di formazione esaustivo, attraverso un ventaglio di insegnamenti tendenzialmente enciclopedici e onnicomprensivi”) offrono evidenze tangibili dell'esistenza di un disagio a confrontarsi col tema dell'identità di questa scuola. La scuola media “fatica” a emanciparsi dall'etichetta di “terra di mezzo” fra due distinte prospettive psicopedagogiche: la prima che la riguarda come prolungamento-*maternage* della scuola primaria, la seconda come *start-up* selettiva della formatività secondaria.

Una sintesi non è facile. E il dibattito fra gli studiosi di questioni educative e di politiche dell'istruzione è apertissimo (Baldacci, 2014; Fedeli, 2013; Bertagna, Fedeli, 2001; Somaini, 1995; Perla, 2010; 2013).

Quel che di sicuro oggi si può dire è che la linea educativo-istituzionale dischiusa dalla Legge 1859 del 1962 ha segnato un punto di non ritorno nell'evoluzione della scuola media: tracciando un solco, rispetto alle interpretazioni del

passato, sintetizzabile nella felice espressione di Scurati di “scuola pedagogizzata” (Scurati, 1997, p. 59), ovvero organizzata secondo le indicazioni della didattica generale e disciplinare, ma, anche, “psicologizzata” ovvero incentrata sulla natura e sulla struttura psicodinamica dell’allievo; “popolare”, ovvero caratterizzata dal collocarsi nell’ambito sociale e civile dell’obbligo e del diritto all’istruzione; “personalizzata”, ovvero sensibile alle istanze della individualizzazione e della socializzazione. Quest’analisi resta attuale. Il problema, però, è oggi quello di assicurare didatticamente il massimo di continuità e, nello stesso tempo, attraverso il curriculum verticale, una giusta articolazione di snodo della scuola media rispetto al percorso scolastico della scuola primaria. Se l’impianto didattico tradizionale del curriculum si è sino ad oggi fondato su un’elevata cesura fra gradi, in cui gli elementi di differenza hanno avuto un assoluto predominio sugli elementi di continuità (e ogni segmento è rimasto isolato con le proprie regolarità e specificità, anche sul piano della formazione degli insegnanti), la sfida che oggi occorre accogliere, anche grazie alla razionalizzazione operata con gli Istituti Comprensivi, è di una “continuità realizzata” attraverso il superamento di rilevanti barriere effettive (differenze di stili didattici fra “maestri” e “professori”; differenti modelli di valutazione, approcci diversi alla continuità scuola-famiglia, scuola-territorio ecc.).

Questa è l’unica strada per ripensare la scuola media unica; per rilanciarla e rafforzarla, senza tradirne i principi istitutivi. Ma, anche, per riconoscerle i meriti che essa ha avuto e può continuare ad avere nello sviluppo del nostro Paese. La percezione di obsolescenza che talvolta aleggia nei discorsi sulla scuola media non può, infatti, far dimenticare quanto di positivo essa ha prodotto in questi cinquant’anni per cui, se è del tutto comprensibile che se ne apra oggi la discussione, è altrettanto legittimo contrastare la tendenza al vederla “oggetto” di un perenne riformismo, quando in realtà basterebbe dar corso nelle pratiche a ciò che una buona qualità del “fare scuola” garantirebbe. Valutando i progressi nel cammino di realizzazione di tale qualità formativa.

3. Quale futuro possibile per la scuola media unica?

Quali strategie mettere in campo per la scuola media di domani?

Attraverso quali iniziative restituire a tale grado di scuola l’autorevolezza pedagogica ed etico-culturale che la Legge istitutiva le assegnava e che è oggi appannata?

Anzitutto occorre sgomberare il campo da due pregiudizi che non consentono di disegnare scenari chiari: il primo è che la scuola media ha sacrificato la qualità in nome dell’equità e il secondo relativo alla pseudo-necessità di riformare i cicli.

Cominciamo dal primo.

Nella scuola media inizia un processo di selezione che non è neutrale rispetto all'origine sociale e culturale dei ragazzi: l'analisi dei dati Pisa e TIMSS ci dice che gli apprendimenti medi di matematica e di scienze calano sensibilmente fra la fine della primaria e la fine della media mostrando poi un parziale recupero alle superiori. Se però osserviamo i risultati di apprendimento dei ragazzi suddividendoli in base al livello di istruzione dei loro genitori emerge un dato ineluttabile: il declino degli apprendimenti tocca, purtroppo, esclusivamente gli alunni provenienti da famiglie svantaggiate socio-culturalmente. Questi dati dicono una cosa sola: che la sola speranza di lottare contro la selezione sociale è nel rafforzamento della capacità inclusiva della nostra scuola media che, per il target-group al quale rivolge la sua azione formativa, resta uno snodo fondamentale del nostro sistema formativo. Anche per questo oggi più che mai occorre recuperare i lasciti di quei Maestri dell'educazione – e la nostra storia italiana ne è piena – che hanno teorizzato la scuola media come il “luogo” della relazione educativa, del dialogo formativo irripetibile fra chi insegna e chi apprende. Si riparta da lì: recuperando lo spirito ideale “politico” che ha animato l'istituzione della scuola media, quello della giustizia sociale. E si costruiscano nelle aule le condizioni affinché quello spirito venga incarnato in azioni, in pratiche cooperative, in qualità degli apprendimenti (Rossi, Rivoltella, 2012). Il concetto di equità è, infatti, cambiato negli ultimi anni: una volta l'equità era misurata dal numero di anni di scuola frequentati e dal titolo di studio raggiunto. Oggi, invece, ciò che conta davvero ai fini della realizzazione personale e professionale è la qualità degli apprendimenti. Ed è su questa che la scuola media unica deve puntare.

Secondo pregiudizio: la necessità di realizzare una riforma dei cicli.

La recente storia della scuola media ha registrato due tentativi (falliti) di riforma dei cicli. Uno riveniente dalla Legge 30/2000 (Berlinguer/De Mauro) che “sanciva” la fine della media inferiore estendendo la primaria a sette anni e anticipando la secondaria superiore di un anno in modo da far terminare l'intero percorso a 18 anni; l'altra riveniente dal tentativo del ministro Moratti di modellare la scuola di base secondo una diversa organizzazione che prevedeva sei anni di primaria e sei anni di secondaria. Come è noto, entrambi non sono andati a buon fine. Non vi è qui spazio per argomentarne le ragioni. La mia idea al riguardo è che non sia importante sperimentare tentativi di riorganizzazione ordinamentale ma, piuttosto, puntare decisamente a rendere concreta, vissuta, qualitativamente elevata la continuità didattica verticale e di ricerca fra scuola primaria e secondaria. In tale direzione, la razionalizzazione in istituti comprensivi costituisce una chance preziosa. Ed anche sostenibile rispetto a nuovi, ipotetici, tentativi riformistici.

Tale continuità dovrebbe essere garantita dal rispetto di tre idee-guida che andrebbero poste a direttrici dell'agire didattico: *inclusione*, *personalizzazione*, *orientamento*.

3.1. L'inclusione

Dire che l'inclusione è principio fondativo della scuola media del XXI secolo non significa ridurre il discorso a un diverso modo di concepire l'integrazione dei disabili, pur fondamentale, bensì proporre e diffondere, a partire dalle pratiche didattiche scolastiche della secondaria, *per tutti*, un diverso modo di guardare alla "differenza" in quanto singolarità positiva e in quanto condizione strutturale della natura umana, emergente dalla biologia terrestre (biodiversità) e dalla stessa configurazione identitaria dell'uomo, essere di per sé unico e irripetibile. Una scuola inclusiva non fa "semplicemente" posto alle differenze, ma sceglie di metterle al centro di un'azione educativa e didattica che ha la sua essenza piuttosto che nell'omologazione e nell'uguaglianza, nella distinzione e nella diversità, intese come scarti differenziali fra culture, generi, capacità, talenti (Perla, 2013). Sino ad oggi lo schema binario "uguaglianza-scuola di massa" ha esercitato una funzione normativa nella costruzione della conoscenza scolastica, facendo delineare degli assi privilegiati della formazione che lì aveva luogo, della stessa funzione "politica" della Scuola, del suo mandato istituzionale. In questo schema, in nome dell'uguaglianza (di opportunità, di traguardi formativi, di accessi al sistema) sono stati definiti (a livello centrale sotto forma di Programmi) degli standard precostituiti e uniformi in funzione dei quali le scuole hanno declinato percorsi ed esperienze, con una tendenza al "ribasso" qualitativo che non è stata senza conseguenze sugli esiti dell'apprendimento in nome, purtroppo, dell'ideologia della scuola di massa, imperante soprattutto a partire dal dopoguerra. L'inclusione, invece, costituisce una preziosa opportunità per una scuola di qualità. La categoria della "diversità", infatti, da qualche anno a questa parte, ha introdotto un nuovo punto di osservazione – l'eterogeneità – dal quale guardare l'agire didattico. L'eterogeneità è una caratteristica delle società umane e di conseguenza anche delle Scuole; è una sfida sul piano dell'accoglienza e della valorizzazione. Accogliere e valorizzare le diversità appaiono oggi, più che due dei tanti obiettivi che la scuola media si pone, vere e proprie necessità legate alla costruzione della soggettività del "cittadino planetario": se non si insegna a far "comunione" tra eterogeneità (che significa far comunione fra culture diverse, lingue diverse, religioni diverse, usanze e tradizioni diverse), queste ultime rischiano di diventare causa di conflitti distruttivi, a volte di annientamento, soprattutto delle minoranze. Segue la prospettiva dell'eterogeneità anche la recente proposta dell'*Index for*

inclusion dedicata all'educazione della diversabilità (Booth, Ainscow, 2008): l'Index si proietta verso il superamento dei concetti di diversabilità e di Bes (*Bisogni Educativi Speciali*), in quanto questi ultimi ancora assumono la diversità in quanto problema del singolo. Un problema "cui far posto". L'Index, invece, propone di sostituire l'espressione di BES con *ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione* e in questa scelta, tutta formativa, vi è l'attribuzione di responsabilità alla Didattica come luogo teorico-pratico in grado di modificare i contesti dell'apprendimento, di renderli accoglienti e valorizzanti tutte le diversità. Insomma, l'idea-guida dell'inclusione, più comprensiva di quella di "integrazione" o di "speciale normalità", sposta il focus decisamente verso la responsabilità didattica a saper realizzare *learning community* che sappiano meglio rispondere al bisogno universale di appartenenza che è proprio della specie umana, del saper essere *Noi* e non solo *Io*. Il concetto di inclusione incrocia infatti questo delicato rapporto fra l'Io e il Noi, fra l'esigenza dell'affermazione individuale e la costruzione del bene comune per una società giusta e in questo modo rivela l'ampiezza di una prospettiva educativa che contrasta i limiti liberistici di individualismo e consumismo presenti in tutti i modelli capitalistici e neocapitalistici occidentali. L'idea di inclusione, infine, non si basa sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti. "Come sottolinea il *Centre for Studies on Inclusive Education*, inclusione è ciò che avviene quando «ognuno sente di essere apprezzato e che la sua partecipazione è gradita». La nozione di inclusione riconosce che c'è un rischio di esclusione che occorre prevenire attivamente, e al tempo stesso afferma l'importanza del coinvolgimento di tutti gli alunni nella realizzazione di una scuola realmente accogliente, anche mediante la trasformazione del curriculum e delle strategie organizzative delle scuole, che devono diventare sensibili all'intera gradazione delle diversità presenti fra gli alunni" (Dovigo, 2007).

3.2. *La personalizzazione*

Strettamente dipendente dal precedente, la personalizzazione è la seconda idea-guida della scuola media contemporanea. Vado a spiegarne le ragioni.

L'idea pedagogica di personalizzazione discende dall'art. 3 della Costituzione che sancisce il "pieno sviluppo della persona umana": uno sviluppo "educativo" affidato, in età evolutiva, ai due istituti della famiglia e della scuola. Per dar corso all'attuazione di tale diritto, la scuola mette in campo un'organizzazione didattica flessibile e diversificata che, se da un lato tende ad assicurare a tutti una formazione complessiva e una base di apprendimenti indispensabili, dall'altro è volta a valorizzare i talenti individuali, differenziando i traguardi

della formazione in ragione delle potenzialità di ciascuno, promuovendone le possibili eccellenze. In ambito educativo, invece, la comparsa del termine è più recente e si deve a Victor Garcia Hoz (1981, 1997) che, in una serie di contributi risalenti alla prima metà degli anni Ottanta del secolo scorso, mise in discussione la cultura di matrice curricolare per le derive funzionaliste e tecnologiche che avrebbe innescato nei processi scolastici, proponendo la teoria di un'educazione aperta e integratrice, volta a sviluppare l'eccellenza personale. Dietro alle pratiche curricolari era infatti l'ipotesi che quanto più la scuola razionalizzava se stessa, dandosi rigorosi protocolli di programmazione in termini di tempi e pratiche cognitive, tanto più si sarebbe innalzata la qualità della prestazione scolastica e, nel medesimo tempo, sarebbero diminuiti il numero degli insuccessi e il fenomeno della marginalizzazione scolastica. In realtà, come si è visto, ciò non è avvenuto o è avvenuto con risultati largamente inferiori alle aspettative. Diversamente dalla individualizzazione, che richiede un'attenzione specifica alle differenze individuali di personalità al fine di garantire a tutti l'acquisizione di competenze di base e che risponde alla necessità, sorta in epoca moderna, di garantire l'uguaglianza delle opportunità formative (e dunque parità di esiti rispetto alle competenze fondamentali), la personalizzazione è il postulato di realizzazione e riconoscimento del sé al massimo grado possibile, partendo dall'individuazione del talento di cui ciascun allievo è portatore. Un contributo rilevante al riguardo è venuto anche dalla "pédagogie différenciée" di matrice francese (alcuni riferimenti: Louis Legrand, Margherite Altet e Philippe Merieu) che, ponendosi sulla linea dell'educazione personalizzata di Garcia Hoz, ha proposto i criteri della *varietà* e *flessibilità* delle prassi metodologiche differenziate per tempi e pratiche in ragione delle peculiarità di apprendimento degli allievi (Ceri-Osce, 2008). Tali contributi distinguono, infatti, fra "differenziazione successiva" (prevedere cioè vari mediatori in rapporto alle diverse situazioni di apprendimento: lezioni frontali, lavoro per gruppi, laboratori) e "differenziazione simultanea", consistente nell'assegnazione di consegne differenziate per gruppi di livello. In ogni paese membro dell'Unione Europea è infatti in atto una profonda riflessione sui metodi per migliorare l'efficacia del sistema d'istruzione, efficacia intesa sia nel senso di incrementare le conoscenze, sia in quella del miglioramento della qualità delle relazioni interpersonali, del senso di appartenenza comunitaria, della cittadinanza europea, della formazione, insomma, di una *weltanschauung multicultural* coerente con la variegata realtà sociale dell'Italia contemporanea. In tale realtà, così diversa da quella di soli cinquant'anni fa, la Scuola dovrebbe riuscire a perseguire in modo integrato le logiche del diritto all'uguaglianza e quelle del diritto alla diversità. Suo compito è insegnare alcune cose a tutti, utilizzando ogni mezzo (individualizzazione) e insieme consentire/stimolare la possibilità di condurre percorsi personali di apprendimento (personalizzazione). Il dosaggio delle due

strategie è affidato alla magistralità di insegnanti capaci di leggere bisogni e talenti ma anche di far comprendere ai propri allievi che l'individuazione di quei talenti dipende non solo da quanto il maestro (e la Scuola) offrono, ma anche da quanto ciascuno è stato in grado di esigere da se stesso per raggiungere in massimo grado ciò di cui è capace. Il problema è dunque anche di orientamento al proprio progetto di vita cui una scuola media della personalizzazione potrebbe dare uno stimolo rilevante.

3.3. *L'orientamento*

Terza e ultima idea-guida per la scuola media contemporanea è il richiamo di un suo principio istitutivo, l'orientamento formativo e al lavoro. Con tali termini si indicano tutte quelle attività mirate a permettere agli allievi di riconoscere e sviluppare le proprie attitudini, capacità e competenze. Spetta soprattutto alla Scuola il compito di favorire sia l'organizzazione di tali attività, sia l'individuazione del "talento" di cui ogni allievo è portatore al fine di "guidarlo" – e qui torna il principio della personalizzazione – al massimo sviluppo possibile. Letteralmente il termine "orientamento" nasce con un significato geografico – *volgersi verso l'Oriente*, cioè verso il punto cardinale della nascita del Sole – e dal campo dello spazio si è progressivamente esteso a tutte le scienze umane, in particolare alla Pedagogia e alla Didattica laddove oggi indica in generale l'insieme dei processi e dei dispositivi che consentono di dare una direzione alla propria esistenza e un senso alle scelte che costellano la costruzione della soggettività. Il tutto per approdare alla competenza del saper *riconoscere* la propria posizione relativa all'interno del percorso di sviluppo evolutivo che, sempre, in qualsiasi momento della vita, può veder esposta la persona al rischio del *dis*-orientamento. L'accezione didattica del significato di orientamento evidenzia, inoltre, come esso non vada considerato soltanto nei termini di sostegno alla decisione di indirizzi scolastici o professionali, ma piuttosto in quelli di un *processo formativo permanente*, volto a far progredire il soggetto verso il traguardo dell'equilibrio affettivo e lavorativo. Del resto la proposta avanzata negli anni Settanta del secolo scorso dall'Unesco a proposito dell'orientamento andava esattamente in questa direzione: "orientare vuol dire mettere in grado l'individuo di prendere coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana". In tal senso l'orientamento ha la sua radice nell'educazione personalizzata che si attua nei confronti dell'educando al fine di guidarlo all'esercizio sempre più autodeterminato della libertà personale, in

accordo con i valori di vita liberamente scelti. Orientamento scolastico e orientamento personale vengono così a coincidere. Come scrive infatti Zanniello “senza l’orientamento personale l’educazione resterebbe astratta e inefficace, perché esso è l’applicazione dei fini e dei principi generali dell’educazione alla situazione *hic et nunc* della persona unica e irripetibile che l’educatore ha davanti a sé. Si fa orientamento personale perché il singolo alunno sia capace di prendere, in ogni circostanza, decisioni coerenti con lo stile di vita scelto e proficue per l’ulteriore sviluppo della sua libertà. L’orientamento è una concretizzazione ulteriore dell’educazione” (Zanniello, 1979, p. 24). Pur non trascurando il ruolo che la famiglia e le altre agenzie formative e sociali svolgono in funzione orientativa, si intuisce la centralità del ruolo della Scuola e degli insegnanti nel riuscire a propiziare un orientamento che sia “concretizzazione ulteriore dell’educazione”.

La Scuola resta il perno del processo di orientamento per due ragioni:

- per *la possibilità di gestione distesa della variabile “tempo”*. Il tempo (in termini di quantità e di qualità formativa) è dimensione consustanziale alla pratica orientativa. Il processo di orientamento necessita di tempo: tempo per la conoscenza reciproca fra insegnante e allievo, tempo per l’ascolto e la lettura della propria vocazione da parte dell’educando; tempo per l’accompagnamento alla scelta da parte del collegio docente;
- per *la possibilità di costruzione di una significativa relazione allievo-maestro(insegnante)* quale propedeutica essenziale dell’azione orientativa. La relazione maestro-allievo correttamente intesa rende più operante l’azione orientativa della Scuola perché crea le condizioni per l’attivazione di quel dialogo educativo che, nell’incontro di menti e di cuori proprio di ogni relazione educativa riuscita, apre alla conoscenza delle proprie attitudini e alla valutazione realistica del Sé da parte dell’educando (è questo è obiettivo cardine dell’orientamento didattico!). L’attività docente, in tale direzione, diventa il supporto indispensabile sia per le informazioni che fornisce circa lo sviluppo dell’educando (auspicabilmente in continuità con gli altri gradi e ordini di Scuola), sia per le metodologie che può mettere in campo nel processo di comunicazione didattica. L’azione orientativa attua infatti la convergenza di molteplici interventi didattici mirati alla valorizzazione della persona prima ancora che al suo accompagnamento alla scelta.

Quali i principi della pratica orientativa?

Gran parte delle ricerche sul tema dell’orientamento (Grimaldi, 2011) evidenzia che un buon modello di formazione orientativa dovrebbe articolarsi sia in senso *cronotopico*, cioè lungo l’asse del *tempo educativo* (cominciando, cioè, il più precocemente possibile, sin dalla famiglia, sin dalla scuola dell’infanzia, aiutando l’allievo a focalizzare sempre meglio la conoscenza/consapevolezza

dei propri interessi e delle proprie attitudini), sia lungo l'asse dei *luoghi educativi* (scolastici e professionali), delineandosi nei termini di un accompagnamento razionale alla scelta del proprio personale *progetto di vita* (Perla, 2008). Qui di seguito richiamiamo i quattro principi-cardine di una didattica orientativa scolastica correttamente intesa.

a) *Flessibilità*

Come è noto, la riforma dell'autonomia scolastica (art. 21 legge n. 59/1997) ha posto le premesse legislative affinché le Scuole possano rimodulare il curriculum nazionale fino al limite del 15% del loro monte ore annuo. Ciò significa poter declinare il principio didattico della *flessibilità* su molti fronti del lavoro d'aula, compreso l'orientamento. La flessibilità costituisce infatti uno degli strumenti principali per la realizzazione di percorsi personalizzati in riferimento soprattutto a due ambiti: *modularità* (ovvero l'organizzazione di percorsi integrativi-aggiuntivi rispetto a quelli previsti dal curriculum ordinario) e *organizzatività* (ovvero razionalizzazione delle risorse di Scuola individuando le aree bisognose di investimento didattico). Del resto è proprio il principio della flessibilità a rendere plurale e differenziata l'offerta didattica di una Scuola, ovvero *adattata* (così come dovrebbe sempre essere) ai bisogni del soggetto cui è rivolta.

b) *Desiderio*

A lungo connotata in senso negativo, oggi la categoria del "desiderio" pare essere tornata al centro di una rinnovata attenzione da parte della riflessione educativa sull'orientamento, non solo per la sua valenza antropologica abbastanza ovvia (quella che ne fa una tendenza umana che muove e orienta l'azione del singolo verso il mondo) ma soprattutto perché, in riferimento al tema, essa pone in luce un problema assai avvertito dagli insegnanti e che pesa come un macigno nel momento in cui l'allievo raggiunge la soglia della scelta della scuola secondaria o della facoltà universitaria: quello di una diffusa "caduta del desiderio" fra le giovani generazioni e che, entro l'orizzonte di una società "mucillagine" incapace di integrare le sue componenti, va forse letto come esito di quel processo di desublimazione, come lo ha definito De Rita, che ha investito le esistenze individuali: al desiderio si va sostituendo sempre più l'impulso, oppure, all'opposto, la rinuncia al progetto (e il progetto è desiderio di futuro!). Un orientamento efficace è, dunque, anzitutto educazione del desiderio di progetto, chiarimento del rapporto di coerenza fra mete auspicate e possibilità concrete di conseguimento. È, insomma, porre le basi – sin dalla Scuola primaria – del *fare esperienza controllata e anticipata* di quanto il dopo (compresa l'Università) offrirà in termini di curricula.

c) *Autoriflessività*

Terzo principio cardine di una formazione autenticamente orientativa inerisce alla promozione dell'autoriflessività cognitiva ed emozionale dell'allievo. Si tratta probabilmente del nodo più delicato di qualsiasi percorso orientativo

perché orientarsi significa anzitutto *conoscere se stessi*, ovvero *le proprie attitudini e come ci si mette in relazione con gli altri* giungendo, attraverso il *feedback* che se ne ricava, a una progressiva e più avanzata consapevolezza del Sé. In tal senso un ruolo di grande rilievo è svolto dalle pratiche di *ascolto attivo* dalla parte del docente dei bisogni-desideri degli allievi circa il loro futuro. L'ascolto attivo, come è noto, è funzione tutt'altro che marginale nei processi intersoggettivi e si sviluppa solo attraverso un apprendistato rigoroso che insegni a non valutare e a non interpretare pregiudizialmente quanto viene detto dall'altro; a porre domande a chi parla per capire meglio ciò che ha detto e per permettergli di chiarire il suo pensiero; a soffermarsi a raccogliere le idee e le impressioni prima di replicare oltre che, ovviamente, a non interrompere, a non distrarsi o a non monopolizzare i tempi delle comunicazioni. Occorre, nell'ascoltare l'allievo, una reale volontà di capire quello che dice e di assumere il suo punto di osservazione sul mondo.

d) *Contrattualità*

Di derivazione francese (la cosiddetta "Pedagogia del contratto" nasce infatti in Francia negli anni Sessanta anche sulla base della proposta educativa di C. Freinet dei "piani di lavoro" e del "consiglio" degli allievi), il principio della *contrattualità* fa leva sulla trasparenza dell'offerta formativa della Scuola e sulla negoziazione degli incarichi/doveri di studio riconosciuti nella relazione docente allievo quali elementi quantificabili e oggettivabili dell'impegno formativo. Depurata da accezioni di significato eccessivamente funzionalistiche, la *contrattualità* risulta assai efficace ai fini dell'orientamento poiché attiva l'autoriflessione dell'allievo in riferimento al "disegno del futuro" e al carico dei compiti da assolvere per dare concretezza a quel disegno. Non è un caso che in tutte le pedagogie di matrice cooperativistica (si pensi, solo per richiamare due nomi, a don Milani o C. Freinet) il "peso" didattico della *contrattualità* sia elevato: è infatti solo nella logica del raggiungimento del giusto equilibrio fra diritti e doveri di studio che cresce la consapevolezza del proprio sé in formazione e del ruolo (sociale) che per tale sé si intende conseguire.

4. I metodi (di una Scuola media web 2.0)

Una didattica per la scuola media che abbia il suo fulcro nelle idee-guida dell'inclusione, della personalizzazione e dell'orientamento, privilegerà le metodologie della *laboratorietà*, del *cooperativismo*, della *transmedialità*. Questo non significa estromettere la classica "lezione" e i suoi contenuti dalla comunicazione didattica di insegnanti e allievi, bensì operare una sapiente contestualizzazione di quei contenuti entro ambienti di apprendimento radicalmente rinnovati nelle possibilità espressive e di transizione mediale da offrire ai ragazzi.

Tale contestualizzazione è necessaria poiché sintonica col mutamento della disposizione apprenditiva dei giovani studenti contemporanei, abitanti mondi tecnologicamente avanzati e dotati di un pensiero *multitasking* (Jenkins, 2010), olistico più che analitico, caratterizzato da una fortissima tensione alla socialità e alla condivisione. La scuola media sembra ancora ignorare gli effetti (e le potenzialità) di tale mutamento antropologico. Per questa *me-me-me generation*, come l'ha definita recentemente il settimanale *Time*, è necessario attrezzare aule scolastiche con dispositivi formativi sollecitanti, capaci di stimolare la formulazione di ipotesi (*problem solving*), l'apprendimento per scoperta, l'autorialità, la simulazione di situazioni reali, la costruzione progettuale di contenuti digitali e artefatti in équipe. Aule che siano ambienti tecnologicamente innovativi, rispondenti alla logica transmediale di cui questi "nuovi allievi" sono portatori naturali e che li fa persone capaci di vivere in permanente connessione col mondo. In tal senso le nuove tecnologie educative hanno aperto scenari pieni di promesse: e già oggi è possibile osservare, nelle molte Scuole aperte a cogliere i segni del nuovo di questa rivoluzione, la moltiplicazione delle forme di una didattica d'aula fondata sulla diffusione di tecnologie di produzione, riproduzione e *remix* dei contenuti tradizionali; della ricerca, soprattutto da parte di bravissimi allievi, di *tools* gratuiti per l'elaborazione di immagini e suoni. La portabilità e l'integrabilità dei *new media* favorisce nei ragazzi la possibilità di "lavorare in parallelo su più compiti" (Rivoltella, Ferrari, 2010), mentre l'avvento degli strumenti del web 2.0 permette la partecipazione attiva degli studenti alla costruzione della conoscenza e alla condivisione degli obiettivi di compito in modalità cooperative e laboratoriali. La possibilità di creare contenuti di sapere in classe (l'autorialità) agevola l'instaurarsi di una disposizione motivazionale permanente all'apprendere, così difficile oggi da ottenere nei contesti d'aula tradizionali oltre che il ricorso a modalità di aggregazione-disaggregazione del gruppo-classe in gruppi mobili di ricerca e di studio funzionali al conseguimento di obiettivi di compito. Sarà necessario ripensare la classe in termini di comunità di apprendimento e incoraggiando modalità di lavoro che prevedano supporto reciproco ed effettiva co-progettazione. Sempre più gli insegnanti del domani dovranno impegnarsi ad elaborare percorsi di *media literacy*. Sempre più si dovrà investire sulla promozione della competenza digitale, senza dimenticare che essa è anche la naturale estensione della cittadinanza digitale e che questa prefigura nuove forme di interazione sociale e politica e di partecipazione democratica di cui l'allievo non potrà non cominciare a fare esperienza entro il contesto "protetto" dell'aula scolastica.

5. Un tema di lavoro professionale urgente nella scuola media: la curricolazione per competenze

Urge, infine, per il rilancio della scuola media unica, la riflessione su un aspetto abbastanza trascurato per questo grado di scuola, ovvero una strategia progressiva di avvicinamento degli studenti al mondo del lavoro e delle competenze ch'esso richiede. Proprio la legge istitutiva della scuola media unica, con la sua giustissima istanza di controllo e repressione del lavoro minorile, ha paradossalmente acuito il distacco di tale grado di scuola dal mondo delle professioni. Questo limite, oltre che aggravare la piaga dell'autoreferenzialità di cui la Scuola purtroppo soffre, non ha posto le basi per una formazione alla cultura del lavoro che cominci sin dalla scuola secondaria di primo grado, mentre invece essa viene istituzionalmente promossa nella scuola di secondo grado, attraverso il dispositivo dell'alternanza scuola-lavoro (art. 8 bis del decreto – legge 12 settembre 2013, n.104, convertito con modificazioni dalla legge 8 novembre 2013, n. 128).

E invece: occorrerebbe ripartire dalla scuola secondaria di primo grado per progettare il rilancio della cultura tecnico-professionale e dell'*experiential-learning*, poiché è lì, nella scuola media unica, che si radica quella gerarchizzazione dei saperi scolastici che pone all'ultimo posto la cultura tecnico-applicativa. Tale gerarchia, purtroppo, si propaga alle filiere dell'istruzione e formazione secondaria di II grado e ritarda la costruzione del curricolo secondo la prospettiva della didattica per competenze, altro snodo chiave per il rilancio efficace dell'azione formativa della scuola media unica. Il linguaggio delle competenze costituisce, oggi, il mediatore più efficace del rapporto fra la scuola e il lavoro (Gentili, 2013). Nei più innovativi modelli di didattica per competenze, la competenza non viene definita a priori, o programmata, ma viene "attesa" come esito dell'interazione fra il soggetto che apprende e il relativo contesto (Alessandrini, 2005). In tale direzione la valenza educativa della didattica per competenze risiede nel suo porre come "centro" della formazione dello studente la capacità di quest'ultimo di saper investire nei processi di apprendimento e sviluppo, mobilitando le sue risorse in senso pieno. Due sfide, quelle dell'orientamento alla cultura del lavoro e quella della curricolazione per competenze (Perla, 2014) che attendono ancora d'essere realizzate nella scuola media unica: necessarie per il suo rilancio.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2005), *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma.
Baldacci, M. (2006), "La riforma della media unica: eventi, ragioni e conseguenze", in Malinverno, A., *La scuola in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Moratti (1860-2004)*, Unicopli, Milano, pp. 174-180.

- Baldacci, M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano.
- Bertagna, G., Fedeli, C. (2001), *Oltre la Riforma. Ripensiamo la scuola*, DIESSE FOE, Milano.
- Booth, T., Ainscow, M. (2008), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Gardolo, Trento.
- Caldin, R. (2013), "Current pedagogic issues in inclusive education for the disabled", in *Pedagogia Oggi*, numero monografico su *La Pedagogia dell'inclusione*, 1/2013, Tecnodid, Napoli, pp. 11-25.
- Ceri-Ocse (2008), *Personalizzare l'insegnamento*, il Mulino, Bologna.
- Crema, F. (2009), *Storia della scuola media*. Risorsa di rete in ilsussidiario.net.
- D'Amico, N. (2010), *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Bologna.
- Dovigo, F. (2007), *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Gardolo, Trento.
- Fadiga-Zanatta, A.L. (1976), *Il sistema scolastico italiano*, il Mulino, Bologna.
- Fedeli Carlo, M. (2013) (ed.), *Un'altra scuola. Quattro questioni aperte, un'unica sfida*, SEI, Torino.
- Fondazione Giovanni Agnelli. *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Laterza, Roma-Bari.
- Garcia Hoz (1981), *Educazione personalizzata*, Le Monnier, Firenze.
- Garcia Hoz et alii (1997), *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*, Palumbo, Palermo.
- Gentili, C. (2013), *Modelli pedagogici e nuove competenze nella scuola del futuro*, in Fedeli, C. (ed.), *Un'altra scuola. Quattro questioni aperte, un'unica sfida*, SEI, Torino.
- Grimaldi, A. (2011), *Rapporto Orientamento 2011. Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro*, Isfol, Roma.
- Haut Conseil de l'Education (2010), *Le collège. Bilan des résultats de l'Ecole*.
- Jenkins, H. (2010), *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, tr. it., Guerini Studio, Milano.
- Malinverno, A. (2006), *La scuola in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Moratti (1860-2004)*, Unicopli, Milano.
- Mincu, M.E. (2011), *A ciascuno la sua scuola. Teorie, politiche e contesti della personalizzazione*, SEI, Torino.
- Perla, L. (2008), "Educare alla scelta fra desiderio e speranza" in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, La Scuola, Brescia, pp. 265-272.
- Perla, L. (2010), "La Scuola che verrà, ricominciando dagli insegnanti-Maestri", *Pedagogia Oggi*, vol. 1, pp. 107-128.
- Perla, L. (2013), "Il futuro ha un cuore antico. Pensando a una Scuola nuova", in Perla, L., Pagano, R., Cavallera, H. (a cura di), *Manuale di Pedagogia. Temi e ambiti di ricerca e prassi educativa*, pp. 77-127, Edises, Napoli.
- Perla, L. (2013), *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*, Pensa Multimedia, Brescia-Lecce.
- Perla, L. (2014), *I nuovi licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel primo biennio*, Pensa Multimedia, Brescia-Lecce.

- Rivoltella, P.C., Ferrari, S. (eds.) (2010), *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*, Vita e Pensiero, Milano.
- Rossi, P.G., Rivoltella, P.C. (2012), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, Brescia, La Scuola.
- Somai, E. (1995), "Tre punti per la riforma dell'istruzione secondaria", *il Mulino*, 5, pp. 821 ss.
- Scurati, C. (1997), *Pedagogia della scuola*, La Scuola Editrice, Brescia.
- Zanniello, G. (1979), *L'orientamento educativo nelle scuole secondarie*, Le Monnier, Firenze.

Una scuola secondaria che formi talenti

di *Umberto Margiotta* – Università Ca' Foscari di Venezia

1. Mal comune... mezzo gaudio

Nella edizione canadese online dell'Huffingtonpost del mese di ottobre 2015 è comparsa una lettera, indirizzata ai “cari studenti di scuola secondaria superiore (*High School*) del XXI secolo”, scritta da un'insegnante e blogger, Lizanne Foster, ai suoi alunni. Vi sono accenti e tratti che vanno al di là del contesto nazionale o continentale di riferimento e che ci fanno riflettere. Così, in sintesi, ella dice:

1. «Malgrado i nostri sforzi, noi insegnanti non siamo riusciti a convincere chi ci governa del fatto che un investimento nella vostra educazione avrebbe effetti benefici per tutti e non produrrebbe, a differenza di altri investimenti, l'inquinamento dell'acqua e dell'aria.
2. Mi dispiace che dobbiate venire a scuola così presto al mattino malgrado le neuroscienze dimostrino che il cervello degli adolescenti funziona al meglio solo dopo le dieci.
3. Mi dispiace che dobbiate stare seduti per sei ore al giorno malgrado siano noti gli effetti negativi che ciò provoca sulla salute e sull'apprendimento.
4. Mi dispiace che voi siate raggruppati per età malgrado l'età cronologica non abbia nulla a che fare con le capacità intellettuali, la maturità, le abilità e le competenze di ciascuno.
5. Mi dispiace che dobbiate studiare materie che non vi interessano in alcun modo mentre l'insieme delle conoscenze umane raddoppia ogni 12 mesi.
6. Mi dispiace che voi siate in competizione l'uno con l'altro per ottenere i migliori voti mentre gran parte del progresso umano si deve alla collaborazione.
7. Mi dispiace che noi insegnanti vi imponiamo testi superati e che non sappiamo accompagnarvi nella scoperta, in rete, di ciò che possa nutrire la vostra conoscenza.
8. Mi dispiace che ciò che è chiamato apprendimento “personalizzato” non lo sia per nulla, forse perché se fatto sul serio costerebbe troppo.

9. Soprattutto mi dispiace che il sistema educativo sia costruito in funzione della vostra partecipazione a un'economia "estrattiva" che danneggia il nostro ambiente (senza il quale non ci sarebbe peraltro alcuna economia) provocando cambiamenti climatici che produrranno rapide trasformazioni sul piano sociale, politico, e anche economico, per affrontare le quali non sarete stati minimamente preparati».

La lettera, terminato il lungo elenco delle scuse, prosegue con un auspicio. Mi sarebbe piaciuto invece, scrive la professoressa che la vostra curiosità non fosse schiacciata dal conformismo dei programmi scolastici; di avere una bacchetta magica per darvi una scuola con spazi nei quali esplorare, sperimentare e realizzare diversi contenuti e modi di apprendere; di avere il potere di riaccendere in voi quella voglia di imparare e di sentirvi complici nella conquista del nuovo. Voi giovani, conclude la lettera, siete naturalmente portati ad imparare, non potere non imparare. Per questo mi dispiace che vi si faccia credere che l'unico sapere che conta è quello impartito a scuola e che si apprende in classe, soprattutto in funzione dei test. Così si spreca il grande potenziale di creatività dell'adolescenza del mondo.

La lettera è un ulteriore segnale rivolto alle burocrazie pedagogiche, amministrative e alle tecnostutture sui dilemmi e sulle sfide lanciate in particolare alla formazione dei giovani: nuove coordinate di spazio e di tempo, personalizzazione, apprendimento cooperativo, interdisciplinarietà, multimedialità, nuovo ruolo del docente.

2. Ma noi abbiamo... la "buona scuola"

Il documento del Governo su "la buona scuola" si fa apprezzare per molti motivi. Manca, tuttavia, una proposta di ordinamento complessivo del sistema scolastico, segnatamente di quello secondario. Poco male, se ve ne fosse uno chiaramente delineato e plausibile nel merito. Sfortunatamente, la pur ampia produzione normativa di questi ultimi quindici anni è rimasta priva di un chiaro riferimento culturale. Così l'assetto attuale della scuola italiana è un guazzabuglio, eccentrico rispetto ai due principali modelli di ordinamento presenti in Europa (e non solo).

Il primo – adottato da paesi come la Germania, l'Austria, la Svizzera, l'Olanda – è usualmente (ma anche impropriamente) detto duale ed è caratterizzato da una differenziazione precoce (in pratica, dalla fine delle elementari) e incisiva dei percorsi scolastici, intesa a garantire strette connessioni con il mercato del lavoro. Il secondo modello, spesso definito comprensivo e adottato nei paesi scandinavi e nel Regno Unito, è caratterizzato da una contenuta e po-

sticipata differenziazione degli indirizzi scolastici individuali (a partire dai sedici anni), volta ad assicurare una consistente base formativa comune e l'egualianza delle chance di istruzione.

L'Italia si propone come laboratorio di un terzo modello. La canalizzazione è abbastanza precoce: alla conclusione della terza media, ovvero di massima a 14 anni. Nella secondaria superiore esistono quattro grandi comparti: (i) istruzione liceale; (ii) istruzione tecnica; (iii) istruzione professionale; e (iv) formazione professionale regionale. Tutti questi comparti sono articolati in indirizzi: sei nei licei, undici nell'istruzione tecnica, quattro nell'istruzione professionale, molteplici nella formazione professionale regionale. Per di più, molti indirizzi, nella secondaria superiore strettamente intesa, sono ulteriormente suddivisi in percorsi. E la formazione professionale regionale, nell'interpretazione estensiva dell'obbligo formativo datane dalla riforma Moratti, comprende anche l'apprendistato. Quanto ai contenuti, prevale una sorta di "licealizzazione" negli indirizzi tecnici e professionali della secondaria superiore (con scarse interazioni fra scuola e lavoro a cui la legge n. 107 intende porre rimedio con una decisa misura sull'alternanza scuola-lavoro). Nessuna barriera esiste verso la prosecuzione degli studi all'università, se non per la formazione professionale regionale. Ciononostante, la scuola italiana è ben lungi dall'essere comprensiva. L'obbligo scolastico è enunciato fino ai 16 anni, ma di fatto è contratto a 15 per effetto della possibilità di iniziare a tale età l'apprendistato. L'obbligo formativo è fissato a 18 anni, ma appunto può essere assolto nella formazione professionale regionale o nell'apprendistato. E, quel che più conta, solo l'obbligo di frequentare le cinque classi delle elementari e le tre della media inferiore è fatto valere con decente fermezza fino ai 14 anni. Il resto è largamente dichiarato piuttosto che agito.

Per quanto concerne la struttura portante dell'ordinamento scolastico, la legge n. 107 fa trasparire una vaga preferenza per il modello tedesco¹, con

¹ Quali sono gli aspetti del modello duale tedesco che potrebbero migliorare la situazione italiana? Questa domanda il nostro paese se la sta ponendo sia con il recente protocollo di intesa tra Italia e Germania che ha attivato una task force bilaterale per lo studio e la diffusione del modello duale, sia con il piano del governo sulla "buona scuola" che, nel capitolo "Fondata sul lavoro", si richiama espressamente al modello tedesco di apprendistato. Il duale tedesco è un modello di successo dal punto di vista dell'occupazione giovanile e dei risultati ottenuti nella riduzione della dispersione scolastica, ma nel suo impianto generale non privo di limiti. Il limite più importante consiste nella canalizzazione rigida e precoce – a 11 anni – degli studenti tra *Gymnasium* (liceo che permette l'accesso all'università), *Realschule* (scuole tecniche che permettono l'accesso all'istruzione tecnica superiore) e *Hauptschule* (scuole professionali). È noto che la stessa Germania, per favorire una maggiore mobilità sociale, ha iniziato a superarlo istituendo la scuola comprensiva *Gesamtschule*, che però copre solo una minoranza della popolazione scolastica (circa il 20 per cento). Ma sono indubbi i successi del modello duale, vissuto come una conquista dei lavoratori, che garantisce ai giovani alti livelli formativi, anche di carattere terziario, e buoni

espressioni quali “via italiana al sistema duale”, “affiancare al sapere il saper fare, partendo dai laboratori”. L’unica indicazione circostanziata riguarda la “alternanza scuola-lavoro obbligatoria negli ultimi tre anni degli istituti tecnici

esiti occupazionali. È in proposito significativo che il 15 per cento dei diplomati del *Gymnasium*, invece o prima di proseguire gli studi all’università, prenda una qualifica professionale con il modello duale. Va comunque detto che l’età di ingresso ai percorsi duali si sta progressivamente innalzando, tanto che oggi l’età media degli apprendisti è di vent’anni, a conferma di una spinta sociale diffusa all’innalzamento dei percorsi di istruzione fino alla conclusione del ciclo secondario. La stessa esperienza tedesca consiglia, quindi, di superare i percorsi duali precoci e alternativi al percorso scolastico, a favore di percorsi duali “alti”, che inizino almeno non prima degli ultimi due anni della secondaria superiore, come nel caso del recente progetto sperimentale promosso dai ministeri dell’istruzione e del lavoro per il “diploma in alternanza”. Il punto di forza del modello duale è, infatti, la sua capacità di formare competenze per il lavoro curvate sulle esigenze occupazionali di medio periodo del sistema produttivo (di qui l’altissimo tasso di occupazione degli studenti/apprendisti duali), ma garantendo nel contempo una buona formazione di base culturale e professionale che permetta di proseguire la formazione lungo il corso della vita e di ottenere una qualifica professionale – spendibile su tutto il territorio nazionale – riconosciuta e apprezzata sia dalle imprese tedesche in sede di assunzioni, sia dal sindacato per quanto attiene la contrattazione dei salari, degli inquadramenti e delle carriere. I punti di maggiore distanza – e di maggior “vantaggio” – del duale tedesco dalla situazione italiana sono nella possibilità effettiva di apprendimento in contesto lavorativo (*learning by doing*) e nel sistema nazionale delle qualifiche, che in Germania sono di competenza dello Stato Federale (mentre l’istruzione è di competenza dei *Laender*). Ma il possibile sviluppo di percorsi formativi basati sull’alternanza tra i due contesti di apprendimento, la scuola e l’impresa, risponde alle esigenze del sistema formativo italiano di: – ridurre la dispersione scolastica sviluppando metodologie didattiche attive capaci di intercettare tutte le intelligenze, centrate sull’“imparare facendo” nei laboratori e in contesto lavorativo; – ridurre il mismatch tra domanda di competenze delle imprese e offerta del sistema formativo: la formazione delle competenze tecnico-professionali è più aggiornata e allineata alle esigenze reali delle imprese e le competenze trasversali (considerate oggi le più carenti) si formano soprattutto grazie alle esperienze di apprendimento in contesto; – aumentare l’occupazione e l’occupabilità dei giovani grazie al possesso di competenze spendibili, aggiornabili, integrabili; – potenziare la capacità contrattuale, la forza e l’indipendenza dei lavoratori nel posto di lavoro e nel mercato del lavoro attraverso il possesso di competenze alte e trasferibili da un posto di lavoro all’altro; – favorire il riposizionamento del sistema produttivo italiano su qualità e innovazione attraverso il miglioramento delle competenze dei lavoratori, lo sviluppo della capacità formativa dell’impresa, il sostegno alle imprese che puntano sulla qualità del lavoro. La ricerca di una via italiana al modello duale deve però partire dalla specificità di un sistema produttivo che esprime una bassa domanda di competenze, addirittura inferiore a un’offerta di capitale umano molto al di sotto della media dei paesi sviluppati. La diffusione delle esperienze di alternanza scuola-lavoro insieme allo sviluppo della capacità formativa delle imprese devono quindi essere considerate parti di una nuova politica industriale che stimoli e orienti la crescita verso le filiere produttive alte. E che sviluppi nelle imprese una nuova cultura nei confronti della formazione delle competenze dei lavoratori come loro interesse prioritario e non come opportunità di accesso alle agevolazioni contributive e fiscali, come spesso accade con l’apprendistato, i tirocini, gli stage, etc. Quali sono allora le condizioni per lo sviluppo dell’apprendimento in alternanza scuola-lavoro? Oltre alle risorse, occorre garantire piena spendibilità di tutte le competenze apprese in contesto lavorativo e promuovere la capacità formativa dell’impresa.

e professionali per almeno 200 ore l'anno". Prima di guardare a evidenze empiriche in favore dell'uno o dell'altro modello europeo, è importante sottolineare come l'accostamento di un ipotetico sistema duale italiano a quello tedesco sia piuttosto fuorviante.

Il sistema tedesco, infatti, con il secondo canale imperniato sull'apprendistato (ma che consente di accedere a livelli di istruzione terziaria, vedi *Fachhochschulen*) ben poco ha a che vedere con la tradizione nostrana dell'apprendistato. Là quest'ultimo si configura come un vero e proprio canale formativo, con almeno un quarto delle ore dedicato all'istruzione scolastica, impegnativo per le stesse imprese. In Italia, si è imposto essenzialmente come un rapporto di lavoro a basso costo, senza un'apprezzabile componente di formazione strutturata, con un sotto-inquadramento ammesso (e praticato) di due livelli, con oneri contributivi comparativamente molto bassi, senza costi diretti di licenziamento (e solo con la "legge Fornero" con modesti costi indiretti).

3. Ripensare l'ordinamento della scuola secondaria

Il Disegno di legge licenziato dalla Camera sulla buona scuola costituisce una sfida di grande momento per la ricerca pedagogica italiana. Ciascuna delle misure ivi previste, come anche delle deleghe definite nelle loro prospettive di attuazione, chiama la ricerca pedagogica a ripensare molte delle strategie, delle priorità e degli obiettivi di ricerca su cui investire il proprio presente e il proprio futuro. Per questo, invitiamo a leggere questa scheda in collegamento con il testo del DdL allegato.

Ciò nondimeno, la critica pedagogica continua a porsi la domanda antropologica fondamentale: una "buona scuola" potrà generare una "scuola dei talenti"? Compito della Scuola del terzo millennio è assicurare ai suoi allievi lo sviluppo pieno, riconosciuto e condiviso del loro potenziale di apprendimento; nonché la possibilità concreta di orientare conoscenze, abilità e competenze verso l'esercizio dei propri talenti. Soltanto "entrando dentro" (e non ponendosi di fronte: in una posizione falsamente illuministica) la fitta trama dei saperi e dei problemi socioculturali del proprio ambiente di vita è possibile corredare il curriculum di conoscenze dirette, problematiche, plurali, mobili, e trasformarle in competenze.

Una delle evidenze della ricerca pedagogica contemporanea è che solo una parte dell'apprendimento personale avviene a scuola. È stato sempre così, invero. La scuola, anzi, nel corso dell'ultimo mezzo secolo e in modo impressionante, ha progressivamente imposto il monopolio dei codici e la sclerosi dei metodi e degli ambienti di apprendimento. Questo ha relegato in spazi secondi e terzi il corpo, l'autonoma organizzazione, il rischio di fare, disfare, scegliere,

provare conseguenze dei gesti, assumere compiti, eseguire opere, impegnarsi in “capolavori”. Ma tutto ciò non ha rivelato la sua drammatica sterilità, perché la vita ha provveduto ad incapsulare queste “replicazioni” in un nuovo larghissimo *apprendistato cognitivo* che occupa una scena immensa nelle autobiografie personali di ogni giovane. Una scena, invero, che realizza apprendimenti “prossimali” per lo più fuori dalla scuola; che proietta anche tutte le discipline del sapere su nuovi piani di libero, erratico, accesso, in mille forme e in ogni luogo. E ciononostante la didattica universitaria non cambia; e le diatribe tra disciplinaristi e pedagogisti su come formare i futuri insegnanti della scuola secondaria continuano ad imperversare.

È evidente che solo un nuovo pensiero strategico, e non le dispute di condominio su micro-aggiustamenti del sistema scolastico, può consentire al Paese di ricostruire un capitale formativo idoneo ad accompagnare la ricostruzione morale, sociale e produttiva che ci attende². Ma ciò che difetta è proprio quella visione strategica di medio-lungo periodo delle politiche di educazione e di formazione correlate strettamente a quelle di sviluppo del Paese. Ed un pensiero strategico che riguardo la scuola e la formazione dei giovani non può che partire da una analisi rigorosa di ciò che va trasformando il *lavoro come agire generativo delle persone*. Oggi siamo chiamati a confrontarci con una legge il cui articolato si propone di modernizzare il sistema nazionale di istruzione e di formazione. Esso rappresenta un monumento alla cultura dello sviluppo organizzativo, intervenendo su quelle che si considerano le leve del buon funzionamento di una organizzazione che assicura servizi alla persona: autonomia scolastica, alternanza scuola-lavoro, stabilizzazione dei docenti, qualificazione degli ambienti scolastici, potenziamento dell’offerta culturale. Da questo punto di vista, la “buona scuola” corrisponde in pieno ad una visione “organizzativa” dell’istruzione e della formazione che volge in pratica una delle evidenze principali della ricerca internazionale sulla qualità dell’istruzione. È ormai acquisito, infatti, il convincimento che l’efficacia dei sistemi scolastici nel ridurre le disuguaglianze di partenza dei giovani e, più in generale, la dispersione scolastica non sembra dipendere dall’ammontare delle risorse (in termini di spesa pro capite o di docenti per alunni) ma dalla qualità delle strutture scolastiche, dalla diffusione del tempo prolungato e dalla stabilità dei docenti presso la stessa scuola. Per quanti dubbi si possano esprimere a questo riguardo, in ogni caso l’astuzia della ragione ha consentito agli estensori dell’articolato di non rinchiudersi entro una visione puramente “tecnocratica”, ma di aprire alla discussione dei diversi portatori di interesse attraverso l’adozione del sistema

² Abbiamo più ampiamente analizzato il deficit di pensiero strategico sulle politiche scolastiche in un precedente articolo, cfr. Margiotta, U. (2014), *Un pensiero strategico che dia forma alla scuola secondaria superiore*, in *Scuola Democratica*, 3, pp. 32-41.

delle deleghe che vengono precisate ampiamente nel testo. Insomma alla governance amministrativa del sistema si riserva la barra del timone, all'iniziativa delle diverse culture l'onere di remare.

Apprestiamoci dunque all'opera e domandiamoci, in primo luogo, se la cifra della buona scuola debba essere nella sua modernizzazione funzionale e amministrativa, oppure in una direzione di senso e di formazione che ne rinnovi profondamente l'anima. È evidente, che qualora la nostra risposta propenda per la prima soluzione, allora l'insieme dei punti offerti alla discussione attraverso la trasformazione delle deleghe in decreti legislativi non costituirà che un complemento e una attualizzazione ancora amministrativa della intelaiatura portante del disegno di legge; e nei prossimi anni tempo e fatiche saranno assorbiti dall'organamento ordinamentale delle disposizioni conseguenti. Qualora invece la nostra attenzione propenda per la seconda soluzione, allora dovremmo ragionare e operare intorno a ciò che, per la volontà generale del Paese, significa promuovere, organare e sviluppare una *scuola dei talenti*, e insomma una scuola che intanto risulti buona in quanto promuova autonomia di pensiero e di scelta, formazione allargata e rigorosa di conoscenze ed esperienze, orientamento responsabile, agenziale e personalissimo alla vita e al lavoro. In questo secondo caso lavorare a riempire di senso le deleghe previste dal disegno di legge significherà operare secondo una visione di sistema che non settorializzi i singoli punti di proposta di delega, ma che insieme li tratti fino al punto di prevedere da subito una prospettiva di riarticolazione complessiva dei cicli attuali del sistema scolastico e formativo. Sappiamo tutti, infatti, che i colli di bottiglia, per i nostri ragazzi, sono oggi costituiti dai servizi formativi per l'infanzia (0-6 anni); dalla scuola media attuale, dalla disomogenea revisione ordinamentale che ha interessato la scuola secondaria superiore (maturità a 18 anni) e della integrazione scuola-lavoro. Trasversali ad essi sono i buchi neri che affliggono la qualità percepita dell'istruzione nel nostro Paese: e cioè abbandono e dispersione scolastica, per un verso, scarsa autonomia di orientamento e di scelta dei percorsi di vita in conseguenza di una formazione scolastica ossessivamente disciplinaristica e formalista, per l'altro.

Insomma il fulcro intorno al quale si giocheranno le sorti della "buona scuola" è costituito, ancora una volta, dalla forma che riusciremo a dare unitariamente alla scuola nel nostro Paese, e al principio formativo che la ispirerà. Dunque le considerazioni fin qui fatte dicono chiaramente verso quale opzione ci orientiamo. Volendo compendiare in una frase i riferimenti teorici con gli obiettivi di una nuova politica scolastica, possiamo dire che il nostro punto di arrivo è quello di realizzare *una formazione, lungo giovani, promuovendo ambienti di apprendimento traboccanti di qualità*.

Rinnovare, dunque, l'anima di questa scuola. E rinnovarla secondo un disegno che preveda e assicuri alle misure di attuazione della nuova legge sulla buona

scuola evidenze, modelli e orientamenti strategici tali da preparare il campo alla necessaria futura riarticolazione del sistema scolastico italiano su tre cicli: un primo ciclo dell'istruzione di base (dai 6 ai 13 anni); un secondo ciclo (o dell'orientamento) dai 13 ai 15 anni; un terzo ciclo (o della formazione) dai 15 ai 18 anni.

L'attuale biennio della scuola secondaria superiore è infatti lo snodo essenziale per lo sviluppo e il consolidamento di conoscenze e competenze fondamentali. Prima il movimento regressivo della gestione Moratti, poi la politica ondivaga della gestione Gelmini, ci hanno consegnato una secondaria (sia di primo che di secondo grado) che rifiuta, in larga parte, modernità ed inclusione e si riduce ad un troncone di saperi pre-universitari impoveriti. Sarebbe invece determinante trasformare l'attuale biennio di scuola superiore e riorganizzarlo come un ciclo vocato all'orientamento formativo e al raggiungimento degli standard internazionali OCSE-PISA per le competenze relative, nonché conclusivo dell'obbligo di istruzione, al fine di non interrompere l'esperienza scolastica in una età in cui il consolidamento culturale non si è ancora pienamente realizzato. Dopo l'obbligo, a 15 anni, percorsi integrati tra istruzione e formazione professionale ed anche vere e proprie alternanze scuola-lavoro, potranno corrispondere meglio alle esigenze formative dei giovani. Non si risolve il problema disinvestendo su percorsi lunghi, ovvero differenziando precocemente i percorsi formativi. In realtà si abbassa la qualità di tutto il sistema formativo, con il rischio di ricollocare l'Italia in coda fra i Paesi europei a partire dalla durata del percorso obbligatorio di istruzione.

La riarticolazione in tre cicli del sistema scolastico potrebbe costituire la bussola e il principio formativo di un'idea di scuola per la società globale, intorno a cui orientare l'insieme delle mosse di modernizzazione del suo sviluppo organizzativo, appena enunciate e promosse dal disegno di legge sulla "buona scuola". La scuola dei talenti sarebbe cioè chiamata ad offrire percorsi di istruzione e di formazione, tra loro integrati, caratterizzati da una prospettiva internazionale e globale, da una cura continua e preventiva dei talenti individuali e da un ethos orientato a coltivare l'integrità e l'equilibrio dello sviluppo personale, in dialogo con i diversi backgrounds culturali di provenienza, e con gli ambiziosi obiettivi di apprendimento perseguiti. E dunque scuola dei talenti significherebbe: sviluppare elevati standard internazionali nell'insegnamento e nell'apprendimento; coltivare un approccio internazionale e globale sia nell'insegnamento che nell'apprendimento; sviluppare la formazione del carattere; galvanizzare negli studenti la curiosità per la ricerca, l'innovazione e l'imprenditorialità; sviluppare ed esercitare ideali e valori di comunità.

La Fondazione Agnelli "scopre" che la scuola media (secondaria di 1° grado) è il ciclo con i risultati peggiori rispetto alla primaria e alla superiore, e ciò dieci anni dopo che si era capito il problema strutturale, ovvero la necessità del suo collegamento stretto con la scuola elementare in una prospettiva unitaria

di formazione di base. La riforma Berlinguer, che, rendendo obbligatorio l'ultimo anno della Scuola dell'infanzia in continuità con il quadriennio della scuola elementare, unito nel ciclo con la scuola media, consentiva anche agli studenti italiani di uscire dalla scuola superiore a 18 anni come i loro colleghi europei, fu immediatamente messa nel cassetto dal Ministro Moratti. Ora si rivela come i docenti siano invecchiati e il 35% di loro cambi ogni anno classe e scuola a causa del precariato, con conseguenze evidentemente negative sui ragazzi. Altra "sorpresa": gli insegnanti più preparati e motivati sono quelli usciti dalle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario.

La "buona scuola" non può sottrarsi, dunque, all'impegno di un profondo ripensamento della secondaria. A nostro parere, dovrebbe avvenire secondo tre direttrici di massima.

- Preferenza per un sistema comprensivo, perché assicura maggiore trasmissione di competenze trasversali e maggiore equità (ed è meno costoso di un serio sistema duale, quale quello tedesco). Del resto, proprio in Germania il sistema duale è stato aspramente criticato e sono in atto interventi per attenuare la canalizzazione precoce degli studenti.
- Piena omogeneità formativa garantita da un obbligo scolastico di durata decennale, dove quest'ultima è definita in termini di anni di scolarità completati (al netto, cioè, di eventuali ripetenze) e non di età anagrafica. Non si tratta, evidentemente, di aggiungere alla scuola media inferiore uno o due anni, dovunque spesi (com'è nelle prescrizioni di oggi), ma di ripensare i cinque anni successivi alla scuola elementare disegnando un percorso coerente e un traguardo formativo compiuto. In questo quadro, va previsto che lo studente possa personalizzare, entro limiti, il *curriculum* dell'ultimo anno. Il ciclo si conclude con una "licenza dell'obbligo scolastico" che rimpiazza l'attuale licenza media.
- Per il triennio secondario conclusivo, distinzione fra un ramo accademico e uno tecnico, che al loro interno vedano una drastica riduzione degli indirizzi e dei percorsi in favore di una sensata possibilità di scelte da parte dello studente nella definizione del curriculum. In quest'ottica, è ragionevole mirare alla graduale abolizione degli istituti professionali. Per un altro verso, è opportuno che la formazione professionale regionale confluisca nell'insieme degli interventi di politica attiva del lavoro, con funzioni di (re)-training.

Bibliografia

- Dubet, F., Duru-Bellat, M. (2000), *L'hypocrisie scolaire*, Seuil, Paris.
Hargreaves A. et al. (2001), *Learning to change*, Jossey-Bass, San Francisco.
Morin E. (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris.

- National Clearinghouse for Comprehensive School Reform (2004), *Putting the pieces together: Lessons from comprehensive school reform research (PDF)*, Washington, DC.
- Parker, W., Mosberg, S., Bransford, J., Vye, N., Wilderson, J., Abbott, R. (2011), "Rethinking advanced high school coursework: Tackling the depth/breadth tension in the AP U.S. Government and Politics course", *Journal of Curriculum Studies*, 43(4), 533-559.
- Slavin, R. (1991), Synthesis of research of cooperative learning (PDF), *Educational Leadership*, 48(5), 71-82.
- Springer, L., Stanne, M.E., Donovan, S. (1999), *Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis (Abstract)*, National Institute for Science Education, Madison, WI.
- Thomas, J.W. (2000), *A review of research on project-based learning (PDF)*.
- Walker, A., Leary, H. (2009), "A problem-based learning meta analysis: Differences across problem types, implementation types, disciplines, and assessment levels (Abstract)", *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3(1): 12-43.
- Wieseman, K.C., Caldwell, D. (2005), „Local history and problem-based learning (Abstract)", *Social Studies and the Young Learner*, 18(1), 11-14.

Metodologie esperienziali.

Il valore formativo degli experiential learning

di *Luigina Mortari* – Università di Verona

Da tempo ormai la qualità delle attività didattiche costituisce un elemento strategico degli atenei. Quelle che vengono definite “buone pratiche didattiche” costituiscono ormai uno degli oggetti di valutazione, unitamente ai prodotti della ricerca.

Portare al centro le pratiche didattiche non significa però solo valutare l'esistente, ma organizzare le condizioni affinché i docenti siano posti nelle condizioni di offrire agli studenti le migliori opportunità in termini di ambienti di apprendimento. Così come si investe nella ricerca, altrettanto, quindi si dovrebbe fare nella didattica. Poiché la competenza didattica non è cosa spontanea ma si apprende, per qualificare l'offerta didattica è necessario che un ateneo investa nella formazione didattica.

In questa direzione si sono mosse molte università distribuite ormai in vari paesi soprattutto anglofoni, attraverso l'implementazione di programmi specifici atti a mettere i *faculty members* nella condizione di acquisire la necessaria competenza nella gestione dei contesti di apprendimento. Le esperienze di questo tipo che assumono una forma strutturata sono denominate esperienze di Faculty Development (FD) (Steinert, 2014). Per competenze nel campo della didattica s'intendono sia quelle che qualificano il processo di insegnamento, sia quelle relative alla costruzione di un curriculum e all'elaborazione di strumenti di valutazione degli studenti. Fra gli obiettivi delle attività promosse da un FD¹ va considerato anche quello di rinforzare abilità acquisite e modificare atteggiamenti e pratiche non efficaci, procurare framework concettuali alla luce dei quali reinterpretare stili di azione costruiti sulla base di processi intuitivi e facilitare relazioni e confronti con altri professionisti di pratiche di *teaching* (Steinert, 2009).

¹ Un modello abbastanza simile al FD è presente nella cultura universitaria tedesca dove si parla di “docentprofessionalising” (Steinert, 2014), espressione che si focalizza unicamente sulla professionalizzazione didattica senza contemplare la formazione in altri campi. Differentemente il termine francese *formation professorale* poiché include l'attenzione ad ogni aspetto del ruolo docente (Steinert, 2014, p. 5).

1. Apprendere a insegnare

Acquisire competenze didattiche significa acquisire conoscenze e abilità che consentono di metter in atto quelle che vengono definite *learning strategies*. Nel panorama contemporaneo il concetto di *learning strategies* è strettamente legato a quello di *active learning*. Con questo termine vengono identificate quelle metodologie didattiche che mirano a (i) rendere lo studente consapevole della responsabilità che ha all'interno dell'azione didattica; (ii) realizzare l'azione didattica attraverso un'azione concreta, che si ricollegli al vissuto esperienziale del soggetto; (iii) sviluppare il pensiero critico e riflessivo (Bonwell, Eison, 1991). L'apprendimento attivo richiede un forte investimento in termini di offerta di esperienze significative. Il sapere esperienziale trae ispirazione dal pensiero di Dewey, secondo cui «i comuni appelli a pensare, rivolti a un bambino come a un adulto, senza tenere conto della esistenza o meno, nella sua esperienza, di qualche difficoltà che lo turbi o che alteri il suo equilibrio, sono altrettanto futili quanto, per così dire, l'invitarlo a sollevarsi da terra reggendosi con i lacci delle scarpe» (Dewey, 1986, p. 76). Si tratta di un sapere che si costruisce a partire dall'esperienza, mettendo in atto un pensare che interroga l'esperienza vissuta nel mentre del suo accadere per comprenderla e per individuare modi competenti dell'agire educativo².

La capacità di elaborare l'esperienza sottoponendola a un vaglio critico, si traduce in un agire pensoso e interrogante; attraverso la pratica riflessiva che l'esperienza si tramuta in sapere esperienziale. L'acquisizione di sapere esperienziale può essere sostenuto attraverso l'utilizzo di metodologie didattiche che fanno leva su (a) un apprendimento costruito attorno a un problema concreto radicato nel contesto di riferimento; (b) un forte coinvolgimento, sia emotivo che razionale, dei soggetti coinvolti; (c) un atteggiamento cooperativo che renda possibile lo strutturarsi di comunità di apprendimento. Le metodologie esperienziali sono dunque strategie educative che impegnano gli studenti in esperienze dirette sul campo dando al contempo largo spazio alla riflessione. L'immersione sul campo è finalizzata a radicare i processi di formazione in attività reali e viene considerata potenzialmente capace di provocare apprendimenti significativi (Mortari, 2009). A chi gestisce contesti di apprendimento esperienziale viene richiesto di saper costruire contesti su cui radicare esperienze potenzialmente significative. Grazie ad esse gli studenti acquisiscono le

² Le fonti primarie delle teorie dell'apprendimento esperienziale sono Dewey, Lewin e Piaget: su queste fonti Kolb (1984) ha strutturato la sua teoria definita *Experiential Learning Theory* che definisce «apprendimento esperienziale» l'esito di un processo di costruzione del sapere che parte dall'esperienza e intende trasformare l'esperienza in sapere (Kolb, 1984, p.41).

competenze previste dal curriculum attraverso un processo di riflessione che rielabora l'esperienza in sistemi di pensiero sistematicamente strutturati (Mary McCarthy, 2016, p. 92).

2. Pratiche di experiential learning

Considerato che da un'analisi estesa della letteratura emerge una larga condivisione sull'utilità dell'apprendimento fondato sull'esperienza (Smart & Csapo, 2007), prenderemo in esame alcune tipologie di apprendimento che valorizza il coinvolgimento attivo degli studenti.

2.1. Inquiry Based Learning (IBL)

L'Inquiry Based Learning (IBL) viene definito come una metodologia didattica flessibile che sollecita gli studenti a ipotizzare soluzioni per un problema reale, da essi stessi individuato a partire dall'analisi critica di un contesto che viene presentato loro. Al fine di individuare le possibili strategie d'azione, gli studenti sono incoraggiati a fare ricorso a tutte le loro conoscenze e competenze, siano esse conseguite all'interno dell'ambito scolastico o costruite attraverso apprendimenti informali. Il suo scopo è quello di incrementare il livello di coinvolgimento degli studenti, portandoli a sviluppare un pensiero critico e focalizzato su uno specifico problema (Magnussen, Ishida, Itano, 2000).

L'IBL prevede una strutturazione flessibile, dove le fasi di lavoro vengono strutturate sulla base delle situazioni che si determinano nel corso del processo di apprendimento (Vogel, Spikol, Kurti, Milrad, 2010). Tuttavia, una analisi sistematica delle esperienze di IBL presentate in letteratura consentono di individuare un «learning framework» che identifica alcuni passaggi fondamentali di questa strategia didattica (Pedaste et al., 2015, p. 54).

La prima fase è quella definita dell'«*orientation*» dove il facilitatore, ovvero l'insegnante, fornisce una descrizione densa e particolareggiata di uno specifico tema. Essa è necessaria per stimolare la curiosità degli studenti, sfidandoli a indirizzare il loro apprendimento verso l'analisi di una questione specifica. Lo *step* successivo è definito «*conceptualization*» e ha come obiettivo quello di sviluppare domande e ipotesi interpretative. Partendo dall'analisi effettuata nella prima fase, gli studenti si impegnano in una disamina guidata dal docente-facilitatore, che mette in luce gli aspetti critici caratterizzanti l'oggetto di indagine. Questa fase può essere suddivisa in due momenti successivi: il «*questioning*» e l'«*hypothesis generation*» che hanno *outcomes* simili eppure chiara-

mente distinguibili. Il *questioning* consente di giungere a una domanda che interroga il tema da cui si è partiti. La fase definita «*hypothesis generation*» è mirata a giungere alla definizione di alcune ipotesi che consentono di rispondere alla domanda o alle domande formulate nella sub-fase precedente (Pedaste et al., 2015, p. 54).

Alla *conceptualization* segue l'«*investigation*» dove, partendo dalle domande e dalle ipotesi sviluppate, il gruppo avvia un processo di esplorazione della questione, fino a giungere a un'interpretazione critica del tema indagato. L'*investigation* si articola in tre sotto-fasi: l'«*exploration*», l'«*experimentation*» e il «*data interpretation*»: la prima è un processo sistematico nel corso del quale la realtà viene interrogata con l'intenzione di individuarne le variabili e definire le relazioni che tra esse esistono. La sotto-fase dell'«*experimentation*» prevede l'elaborazione di un piano strategico che agisce sulle variabili individuate. Nel terzo *step* di questa fase è previsto un processo interpretativo nel corso del quale il gruppo attribuisce un significato agli *outcome* che emergono dall'implementazione del piano strategico (Pedaste et al., 2015, pp. 54-55).

La fase successiva è quella della «*conclusion*» dove gli studenti, comparando le domande e le ipotesi sviluppate nella fase della *conceptualization* con quanto emerso nello *step* successivo, possono giungere a formulare interpretazioni adeguate riguardando al problema di partenza. Lo *step* finale è infine quello definito «*discussion*», in cui il gruppo presenta e definisce i risultati dell'IBL: in esso sono presenti due sotto-fasi: nella prima, la «*communication*», vengono presentati gli *outcome* a un pubblico composto da studenti e docenti fino a quel momento non coinvolti nell'IBL, raccogliendone il parere. Nella sotto-fase successiva, quella della «*reflection*», il gruppo analizza criticamente i risultati a cui è giunto alla luce dai *feedback* sollevati in precedenza, al fine di fondare un confronto interno al gruppo (Pedaste et al., 2015, pp. 54-55).

Il punto di forza di questo metodo è quello di concentrarsi sullo sviluppo nello studente della capacità di sviluppare un'analisi autonoma di un problema da parte dei soggetti, rappresenta il punto di forza dell'IBL, che proprio per queste sue caratteristiche viene ritenuta una metodologia didattica particolarmente idonea a sostenere il pensiero critico. Essa infatti incoraggia i soggetti a consolidare le proprie competenze in termini di capacità critiche e di problematizzazione, supportando uno sguardo sia riflessivo che analitico, sia critico che creativo, in una prospettiva flessibile (Magnussen, 2000; Lai, 2011). Tuttavia il IBL presenta delle criticità e in particolare il fatto che, nella maggior parte dei casi, esso rimane a livello di simulazione: il suo contatto con il contesto reale in questi casi risulta dunque limitato, e questo diminuisce le sue potenzialità trasformative, sia rispetto ai problemi analizzati che all'accrescimento di competenze dei soggetti coinvolti.

2.2. Problem Based Learning (PBL)

Il Problem Based Learning (PBL) è una strategia didattica che fa dell'apprendimento autodiretto la chiave di volta della sua implementazione, identificandolo come la modalità di acquisizione delle informazioni più efficace (Thompson, 2010). Se da un lato il PBL presenta importanti punti di contatto con l'IBL, dall'altro evidenzia con esso anche precise differenze. Le similitudini tra le due metodologie didattiche riguardano (a) il focalizzarsi su una questione aperta, (b) il puntare a sviluppare le capacità analitiche dei soggetti e (c) il vedere la condivisione delle conoscenze e delle competenze dei singoli come uno strumento essenziale per raggiungere tale obiettivo (Mas, 2002; Kirschner, Sweller, Clark, 2006; Hmelo-Silver, Suncan, Chinn, 2007). Dall'altro lato PBL e IBL si distanziano per tre aspetti principali:

- il *punto di partenza*: il PBL ha lo scopo di spingere i soggetti ad analizzare criticamente un problema specifico partendo dalla disamina di un caso paradigmatico; mentre nell'IBL il punto di origine non è necessariamente legato a un'esperienza reale;
- il *problema*: nel PBL la soluzione del problema rappresenta il *sine qua non* dell'intera strategia didattica, mentre nell'IBL il *focus* risiede principalmente nella fase di analisi del problema, più che nella sua soluzione;
- il *ruolo del docente*: nel PBL il docente è essenzialmente un facilitatore, una sorta di “catalizzatore” dei processi di apprendimento: egli sostiene i soggetti nell'acquisizione delle conoscenze fornendo loro, quando necessario, spunti di riflessione e verificando che essi rimangano focalizzati, ma lascia che siano essi stessi a dirigere il loro processo di apprendimento, portandoli così a sviluppare capacità di auto-regolazione. Nel IBL invece il docente ha un ruolo più attivo, ponendosi come una sorta di “regista” dell'attività: egli infatti non si limita a fornire suggerimenti, ma indirizza fattivamente il lavoro di analisi critica degli studenti attraverso indicazioni operative e osservazioni critiche precise che hanno lo scopo di indirizzare il lavoro del gruppo (Mas, 2002; Kirschner, Sweller, Clark, 2006; Hmelo-Silver, Suncan, Chinn, 2007).

La strutturazione delle fasi che caratterizzano il PBL non è univocamente definita: secondo alcuni studiosi essa è riassumibile in sette *step*, secondo altri invece si polarizza su tre grandi aree. Una posizione tra esse intermedia è quella che vede questa strategia organizzata in cinque “macro-fasi”. Nella prima fase gli studenti vengono divisi in piccoli gruppi e il docente definisce le “regole di ingaggio” dell'attività, chiarendo il ruolo che egli ricoprirà all'interno dell'attività e l'obiettivo che essa intende perseguire. In seguito il docente presenta un problema pratico preso dall'esperienza reale, dandone una definizione più ampia possibile. Dal terzo *step* gli studenti diventano maggiormente protagonisti:

all'interno del gruppo di appartenenza, i soggetti dapprima analizzano criticamente il problema che è stato loro presentato, individuando gli elementi che ritengono centrali, e in seguito esplicitano le conoscenze che possono essere utili nella sua risoluzione, individuando le aree che devono essere maggiormente indagate. Nella quarta fase gli studenti si dedicano individualmente alla ricerca delle informazioni necessarie a individuare una soluzione pratica, mettendo poi in comune, all'interno dei gruppi, ciò che hanno appreso al fine di individuare una soluzione comune. Nello *step* finale gli studenti sottopongono la soluzione individuata a una puntuale disamina, presentandola all'intero gruppo-classe e raccogliendo eventuali punti di miglioramento dai *feedback* offerti dal docente e dai membri degli altri gruppi (Edens, 2000; Wood, 2003; Mortari, 2009; Thompson, 2010).

Il PBL è una strategia particolarmente adatta a sostenere la motivazione ad apprendere, a consolidare le competenze di *problem-solving* e a costruire un *habitus* mentale orientato alla formazione continua, sviluppando nel contempo le competenze relazionali necessarie al lavoro di gruppo (Lam, 2009). Tuttavia è una strategia didattica che presenta anche alcuni punti critici: in primo luogo il ruolo del docente all'interno del PBL è, come accennato, particolarmente delicato. Egli deve evitare di assumere un ruolo prevaricante, intervenendo solo ove veda che il gruppo sta perdendo il *focus*, poiché in caso contrario impedirebbe l'attivarsi di dinamiche autonome e critiche. Allo stesso tempo deve però saper stimolare negli studenti un pensiero creativo, evitando comportamenti routinari poiché essi tenderebbero a chiudere, piuttosto che allargare, l'esplorazione cognitiva del problema (Dolmans et al., 2001; Lekalakala-Mokgele, 2010). Inoltre, sia pure in misura minore, vale per PBL lo stesso punto critico già evidenziato a proposito dell'IBL: infatti, nonostante il PBL parta da un'esperienza tratta da un contesto reale, non prevede una implementazione pratica della soluzione elaborata al suo interno.

2.3. *Jigsaw*

Utilizzato per la prima volta in ambito scolastico nel 1971 in Texas, ad opera di Elliot Aronson, il *Jigsaw* è una strategia didattica che utilizza la metafora del puzzle e si basa su due principi cardine: la suddivisione dei compiti utilizzata come strumento per la costruzione del gruppo e l'importanza della collaborazione tra pari per la realizzazione del progetto educativo (Miyake, Masukawa, Shirouzu, 2001). Questo metodo ha come elemento nodale il suo voler portare la classe a condividere un orientamento basato sul coinvolgimento attivo degli studenti nell'organizzazione, progettazione e definizione dei curricula (Aronson, 1978).

Un altro aspetto che caratterizza il Jigsaw è il suo rispondere a una organizzazione in fasi più rigidamente definita, nonché più consequenziale rispetto a quanto avviene nel PBL. Nell'ideazione di Aronson questa metodologia didattica prevede infatti dieci *step*, a loro volta organizzati in quattro macro-fasi. Nella prima macro-fase, che comprende i primi tre *step*, il docente divide la classe in piccoli gruppi, composti da non meno di tre persone e da non più di sei, e individua in seguito il leader, che avrà all'interno di ogni gruppo il ruolo di coordinatore. Infine presenta brevemente al gruppo classe il tema attorno al quale essi dovranno lavorare, frazionandolo in sequenze in modo che il numero di sequenze sia uguale al numero dei soggetti presenti in ogni gruppo. La seconda macro-fase prevede il quarto e il quinto *step*: in essa il docente distribuisce le sequenze tra i soggetti, così che i componenti di un singolo gruppo possiedano parti diverse del compito, e lascia a ogni membro del gruppo il tempo necessario a familiarizzare con la sezione a lui assegnata. Nella terza macro-fase, che racchiude gli *step* 6 e 7, i membri dei diversi gruppi che possiedono la stessa sequenza si riuniscono in una "commissione di esperti" per discutere insieme come meglio affrontare la parte di compito che è stato loro assegnata e come riportare le conclusioni a cui sono giunti ai compagni dei rispettivi gruppi. Infine nella quarta macro-fase, che unisce in sé gli *step* otto, nove e dieci, gli "esperti" tornano nel loro gruppo con il duplice obiettivo di comunicare al meglio la sequenza loro assegnata agli altri membri e apprendere dai compagni le altre parti del compito. In tale momento il docente ha il compito di osservare i processi di condivisione all'interno dei singoli gruppi, intervenendo laddove il *leader* non riesca a gestire la messa in comune delle informazioni raccolte in modo trasversale e proficuo. Terminato ciò, i gruppi rivedono il materiale raccolto e rielaborano un feedback del lavoro svolto (Aronson, 1978; Hedeem, 2003).

Il punto di forza dello Jigsaw consiste nel tendere a costruire una comunità di apprendimento; se utilizzato con costanza e in modo consapevole da parte dell'insegnante, incoraggia al contempo le competenze di *problem solving* e le competenze relazionali e comunicative degli studenti (Manning, Lucking, 1991). Inoltre il Jigsaw si rivela utile nei contesti in cui è necessario "costruire" il gruppo, in particolare nei casi in cui alcuni soggetti rimangano periferici, poiché la strategia lavora al contempo sull'assunzione di responsabilità dei singoli soggetti e sul rafforzamento di relazioni di interdipendenza positiva (Pozzi, 2010). I punti critici invece sono legati al fatto che, al fine di massimizzare la sua efficacia, tale metodologia deve essere implementata con costanza e ciò non è semplice visto che si tratta di un'attività *time-consuming* che inoltre richiede una strutturazione dell'aula logisticamente idonea a un costante riunirsi e sciogliersi di piccoli gruppi di lavoro.

2.4. Peer learning

Tra le strategie esperienziali che maggiormente valorizzano la dimensione comunitaria come un elemento in grado di facilitare i processi di apprendimento, vi sono i Peer Learning (PL). Con questo termine si intende un insieme di strategie in cui il motore principale dell'azione educativa viene retto dai soggetti stessi, attraverso una dinamica sociale. I PL sono metodologie didattiche dotate di strutture piuttosto flessibili, aventi come punto di contatto il fatto che la scelta delle specifiche attività di apprendimento, la definizione degli obiettivi didattici e delle strategie operative, lo sviluppo degli *output* nonché la valutazione i risultati, viene assegnata alla responsabilità degli studenti. Tali aspetti sono decisi attraverso un momento di confronto comune, in cui il gruppo-classe impara ad auto-determinarsi e in cui i ragazzi sono incoraggiati a tenere in considerazione le esigenze di tutti i membri del gruppo, ponendosi all'interno del processo di apprendimento, come l'uno il tutor dell'altro (Houston, Lazenbatt, 1999). Nelle metodologie di PL l'intervento del docente nel corso dell'attività si limita dunque a un'azione di monitoraggio, gestendo consegne e tempistiche, tuttavia egli ha un ruolo essenziale a livello "strategico": è chiamato a individuare il momento ideale a proporre un'attività di PL (ovvero comprendere quando le competenze cognitive, comunicative, relazionali e di team working dei soggetti sono tali da sostenere questo tipo di attività), costruendo un contesto di apprendimento informale e dinamico, essenziale per supportare attività di PL (Topping, 1998; Boud, Cohen, Sampson, 1999; Boud, Lee, 2005).

Le metodologie di PL possono essere molto diverse tra loro e possedere strutture variamente articolate. Tuttavia esse sono per lo più raccolte in due ampi raggruppamenti. Il primo viene identificato con la forma più "classica" di questa strategia didattica, e si attua quando tutti i soggetti coinvolti appartengono ad un raggruppamento omogeneo per età, formazione e ruolo, ad esempio quello composti da soggetti che appartengono alla stessa classe. In questo caso le azioni di supporto e di tutoraggio che sostengono il processo di apprendimento sono caratterizzati da una dinamica simmetrica, in cui i soggetti hanno un ruolo paritario l'uno rispetto all'altro. Nel secondo raggruppamento invece, definito anche Peer Assisted Learning, i soggetti sono identificabili in due sotto-gruppi che hanno tra di loro un lieve gradiente (ad esempio i soggetti appartengono a due classi diverse, una successiva all'altra) e di conseguenza assumono due ruoli complementari l'uno all'altro. Nello specifico all'interno di questo tipo di contesto coloro che possiedono un ruolo più *senior* svolgono il ruolo di *mentoring* nei confronti delle figure più *junior*, senza che mai le funzioni possano invertirsi (Topping, 1998; Boud, Cohen, Sampson, 1999; Boud, Lee, 2005).

Tra i punti di forza del PL si rileva l'intenzione di sostenere l'autonomia dei soggetti in apprendimento, incoraggiando al contempo una maggiore coesione e collaborazione all'interno del gruppo di apprendimento e lo sviluppo di competenze comunicative, relazionali e di *team working* (Boud, Cohen e Sampson, 1999). Tuttavia tali strategie didattiche possiedono anche dei punti critici: in primo luogo esse possono essere fruibili solo in un contesto in cui i soggetti siano già stati in parte formati al lavoro di gruppo, poiché ove la gran parte degli studenti abbiano poca o nessuna familiarità con questa dinamica di cooperazione, la scarsa strutturazione di queste strategie può renderle difficilmente gestibili. Un altro aspetto problematico riguarda la valutazione degli *outcome learning*: anche questa fase, infatti, viene lasciata nelle mani degli studenti e necessita di una specifica formazione affinché sia efficace (Bound, 1999).

2.5. Il Service Learning

Il Service Learning (SL) è una strategia formativa che mira a potenziare il processo di apprendimento e insieme le abilità riflessive attraverso il coinvolgimento dei soggetti in attività di servizio rivolte a contesti specifici nei quali essi sono inseriti, favorendo l'acquisizione di una modalità d'azione focalizzata ed efficace e di pratiche di *decision-making* condivise (Buchanan, Baldwin, Rudisill, 2002; Carrington, Sagers, 2008; Mortari, 2009). Il SL, essendo radicato nel contesto sociale e culturale in cui nasce, consente al soggetto di vedersi come parte di una realtà articolata e complessa. Esso è basato sulla comprensione dei reciproci collegamenti che si stabiliscono tra i singoli soggetti e la struttura sociale e culturale in cui sono inseriti, che si colloca all'interno di un consapevole esercizio di cittadinanza attiva (Carrington e Sagers, 2008). Un'esperienza di SL è dunque efficace quando produce un cambiamento significativo per il territorio e quando porta i soggetti ad acquisire competenze spendibili nel proprio contesto di riferimento (Mortari, 2009; Rosing, Reed, Ferrari, 2010).

Per quanto riguarda le fasi attuative, esistono diverse procedure di implementazione del SL, tuttavia una dei più completi e dettagliati è quello definitivo Comprehensive Action Plan for Service Learning (CAPSL), sviluppato all'interno dell'*higher education*. Il CAPSL è stato sviluppato all'interno dell'*urban campus* che lega Indiana University e Purdue University, in cui si trova un Office of Service Learning avente lo scopo di implementare processi di SL tra le strutture del Campus e le realtà del territorio, oltre a portare avanti riflessioni teoriche e piste di ricerca che riguardano il SL. Il CAPSL prevede 10 fasi: nella prima fase, definita *Planning*, gli studenti si confrontano con le *key persons* dell'istituzione con cui viene stabilita la collaborazione, con lo scopo di indivi-

duare il bisogno a cui l'attività è chiamata a rispondere; effettuano una ricognizione esplorativa del contesto al fine di familiarizzare con le sue caratteristiche e elabora, sotto la supervisione del docente-tutor, un piano di intervento che inizialmente sarà articolato nei suoi nuclei fondanti ma non ancora dettagliatamente definito. Nello *step* successivo (*Awareness*) lo studente è chiamato a socializzare il suo piano d'azione con i diversi membri dell'istituzione all'interno della quale effettua il SL, cogliendo da essi spunti che possono essere utili alla sua implementazione. A partire da ciò, si avvia la terza fase definita *Prototype*, durante la quale lo studente è chiamato a definire in modo preciso e applicare un prototipo d'azione, in modo che esso possa essere tarato e delineato prima della sua attuazione. Il quarto *step* è quello della *Resources*, nel quale lo studente, in collaborazione con il contesto con cui collabora, individua e sviluppa tutti gli strumenti che saranno necessari alla realizzazione dell'attività. La quinta fase, definita *Expansion*, rappresenta il vero e proprio cuore del SL poiché in essa viene implementata l'attività fin qui definita. La *Expansion* è strettamente legata alla fase che la segue, la *Recogniton*: in essa vengono implementati e utilizzati gli strumenti necessari alle fasi successive (di raccolta dati, di valutazione, ecc.) e viene realizzata una disseminazione dell'attività effettuata all'interno del contesto e del territorio ad esso collegato. Nel settimo *step*, chiamato *Monitoring*, vengono raccolti e sistematizzati i dati derivanti dall'attività svolta che saranno utilizzati nelle successive due fasi: quella dell'*Evaluation*, ove i dati vengono utilizzati per verificare l'efficacia dell'azione svolta, e quella della *Research*, ove gli stessi dati vengono analizzati a partire da una diversa ottica, mirante a implementare la conoscenza teorica rispetto ai processi di SL. Infine la decima e ultima fase è quella dell'*Institutionalization*, nella quale vengono riportati all'ente formativo a cui appartiene lo studente gli *output* che derivano dall'attività, con il duplice scopo di documentare quanto avvenuto e di portare a una riflessione condivisa sui temi del SL (Bringle, Hatcher, 1996; Bringle, Hatcher, Jones, 2012).

Il SL attua l'apprendimento attraverso un'azione attiva che incarna un'esperienza di servizio, e già in questo è evidente la sua attualità; inoltre essa consente lo sviluppo di una riflessione critica sulle esperienze vissute attraverso un pensare individuale e socializzato, rinsalda la disposizione alle pratiche di cura e verifica la tenuta delle conoscenze acquisite nei contesti formali in una dimensione concreta e pratica (Mortari, 2009; Rosing, Reed, Ferrari, 2010). Tuttavia il SL presenta anche alcune criticità: in primo luogo, affinché esso possa essere efficace, è indispensabile che avvenga in una realtà caratterizzata da una cooperazione continua e sistematicamente organizzata tra lo studente, il docente tutor e gli *stakeholders* che appartengono al contesto, e ciò presenta ovviamente delle difficoltà pratiche (O' Conner, 2010). Inoltre, nonostante uno

degli scopi del SL sia quello di sostenere il pensiero critico e riflessivo, il raggiungimento di tale obiettivo è tutto fuorché scontata: talvolta si assiste infatti a una visione semplicistica del SL, che ritiene il concretizzarsi di un'azione pratica come condizione non solo necessaria ma sufficiente a raggiungere una riflessione critica. Al contrario l'azione pratica è solo il primo passo, che deve necessariamente essere seguito dalla volontà di analizzare le varie fasi del SL attraverso punti di vista plurimi, incrociando lo sguardo di tutti i soggetti coinvolti (Ash, Clayton, 2004).

2.6. *Community Based Learning*

Il Community Based Learning (CSL) è una strategia didattica che porta i soggetti in formazione a confrontarsi con un'esigenza della comunità a cui appartengono, contribuendo a soddisfarla. È simile al SL, tuttavia esistono diverse opinioni riguardo ai legami di vicinanza esistenti tra queste due metodologie. Ad esempio secondo Robert Bringle, il CSL è una sorta di macro-categoria nella quale si inseriscono diverse tipologie di strategie didattiche, tra cui il SL: quest'ultimo si caratterizza per l'enfasi che pone sull'elemento dell'*engagement*, e sulla pari importanza che rivestono al suo interno le esigenze di apprendimento del singolo e quelle di cambiamento del contesto (Bringle, & Hatcher, 1996). Secondo un'altra lettura, invece, il CBL e il SL condividono una stessa area d'azione, ma si differenziano rispetto agli obiettivi e alla complessità strutturale. In primo luogo, mentre il SL mira in modo esplicito a realizzare sia le esigenze di cambiamento del contesto che il bisogno formativo del soggetto, il CBL ritiene che non sia necessario programmare specificatamente tale duplice scopo perché un'attività avente come scopo quello di aiutare la comunità a risolvere un problema concreto porta naturalmente il soggetto a sviluppare le sue capacità professionali, relazionali e comunicative. Inoltre il CBL ha una strutturazione meno articolata rispetto al SL, per il quale si riscontrano organizzazioni estremamente puntali e definite (Dallimore, Rochefort, Simonelli, 2010).

Generalmente i teorici del CBL lo dividono in quattro fasi principali: nella prima, detta Presentazione, i soggetti e la comunità si confrontano instaurando un processo di reciproca scoperta. Nella seconda fase, definita dell'Azione, il progetto viene pensato, sviluppato e realizzato mettendo in comune le risorse presenti nei due contesti. Nella terza fase, chiamata Riflessione, gli studenti e i membri della comunità riflettono sull'azione svolta, mettendo in parola sia i cambiamenti positivi sia l'azione che ha consentito di realizzare sia i punti di criticità presenti. Nella fase finale, quella della Documentazione, le fasi del progetto vengono descritte dettagliatamente sia dai soggetti in formazione che dalle *key persons* della comunità: questa fase è essenziale non solo per tenere

traccia di quanto avvenuto, ma è considerato anche un punto di partenza indispensabile per una successiva azione (Carroll, Farooq, 2007).

Il CBL ha tra i suoi punti di forza la capacità di costruire un sapere esperienziale, aumentando la consapevolezza dei soggetti riguardo alle proprie potenzialità trasformative, e il suo essere in grado di consolidare una cittadinanza attiva che istituisca un rapporto stabile di reciproco arricchimento tra i contesti educativi e le loro comunità di riferimento (Shumer, 1994). Inoltre il CBL consente di formare una professionalità coerente con le esigenze del contesto di riferimento, poiché crea esperienze formative a partire dalle sue esigenze (Zlotkowski, Duffy, 2010).

Proprio in virtù dei suoi legami con il SL, il CBL condivide con essa alcuni punti critici, e in particolare la necessità, da parte del contesto, di un atteggiamento di fiducia e di apertura e una forte impegno da parte dei soggetti coinvolti ad analizzare riflessivamente l'intero processo: solo in questo modo, infatti, l'esperienza può rivelarsi adatta a sostenere il pensiero critico. Inoltre va osservato come la strutturazione particolarmente flessibile che caratterizza alcune esperienze di CBL appaiono poco adatte a sostenere una puntuale costruzione e verifica dei processi di apprendimento.

3. Differenti strategie per differenti stili

Non esiste una strategia di insegnamento che possa essere accreditata come la migliore. Differenti infatti sono gli stili di apprendimento che caratterizzano le persone, e conseguentemente differenti dovrebbero essere le strategie che vengono messe in atto in un ambiente di apprendimento. Una teoria che può essere tacciata di eccessivo schematismo, ma che può essere utile per costruire una visione adeguatamente articolata delle differenze negli stili di apprendimento, si ricollega al modello di Kolb (1984), secondo il quale l'estrema varietà e originalità dei modi di apprendere si collocano fra le seguenti due polarità: stare nella concretezza e mirare all'astrazione, osservare e sperimentare. Tenendo conto di questa visione, il docente competente si qualifica come colui che diversifica le strategie didattiche in modo da rendere accessibili alla classe i metodi che meglio rispondono alle caratteristiche dei diversi modi di apprendimento in essa rinvenibili.

Nel concepire un contesto di apprendimento diversificato, può essere di utilità il *Learning Style Inventory* (LSI), che codifica quattro stili di apprendimento in base al modo di costruire la conoscenza: divergente, assimilativo, convergente e adattivo. Il divergente preferisce i metodi di apprendimento che si legano all'esperienza e che implicano una osservazione riflessiva; mostra interessi culturali ampi ed è interessato al confronto con gli altri. I divergenti sono

definiti *feeling oriented*: preferiscono contesti di apprendimento che invitano a considerare i problemi da differenti punti di vista, che mirano a fare generare nuove idee. La loro forza risiede nella capacità immaginativa che possiedono e nella consapevolezza che dimostrano nei confronti dei diversi universi di significati e valoriali (Kolb, 1984; Geiger, Boyle, Pinto, 1992; Kolb, Boyatzis, Mainemelis, 1999).

Anche coloro che possiedono uno stile adattativo preferiscono un'acquisizione di conoscenza basata sull'esperienza diretta: l'adattativo preferisce progettare ed essere coinvolti in esperienze sfidanti, ma, a differenza del divergente, lo stile adattivo si affida all'intuizione piuttosto che all'analisi formale dei problemi. Nel cercare le informazioni utili alla soluzione di un problema, gli adattativi cercano il confronto diretto con gli altri piuttosto che affidarsi ad un'analisi solipsistica. Si adattano facilmente a situazioni complesse e sono disposti ad assumersi dei rischi, inoltre sanno modificare il loro comportamento per adattarsi al cambiamento delle circostanze; sono solitamente a loro agio con le persone anche se talvolta possono essere impazienti (Kolb, 1984; Geiger, Boyle, Pinto, 1992; Kolb, Boyatzis, Mainemelis, 1999).

Coloro che possiedono invece uno stile "assimilativo" preferiscono un approccio ai problemi che, a partire dall'accesso a molte informazioni, arrivi quanto prima al livello di elaborazioni di concetti generali. L'assimilativo si trova in una situazione favorevole quando ha a disposizione un numero elevato di informazioni da processare, per giungere a elaborare la conoscenza attraverso un processo induttivo. Sono meno interessati alle persone e più ai concetti astratti e alle idee: allo stile assimilativo viene attribuita la tendenza a cercare teorie formalmente coerenti piuttosto che azioni dal valore pratico (Kolb, 1984; Geiger, Boyle, Pinto, 1992; Kolb, Boyatzis, Mainemelis, 1999).

Infine lo stile convergente si avvicina alla conoscenza attraverso la concettualizzazione astratta, tuttavia riesce a radicare i contenuti di tale astrazione attraverso una sperimentazione attiva. Il convergente preferisce avere a che fare con questioni tecniche o con problemi aperti piuttosto che affrontare tematiche che chiamano in causa la dimensione sociale o interpersonale. La loro forza risiede nella loro capacità di *problem-solving* e *decision-making*, che essi riescono agevolmente a calare in un contesto pratico (Kolb, 1984; Geiger, Boyle, Pinto, 1992; Kolb, Boyatzis, Mainemelis, 1999).

La consapevolezza dell'esistenza di diversi stili di apprendimento rende chiaro come la scelta di una strategia educativa non possa essere compiuta in modo slegato rispetto alle caratteristiche che emergono dai soggetti in formazione. Infatti, se pure è vero che «il compito vitale dell'educazione, nel suo aspetto intellettuale, è quello di coltivare le attitudini del pensiero riflessivo» (Dewey, 1986, p. 147), è altrettanto vero che tale traguardo deve essere rag-

giunto da persone diverse attraverso sentieri diversi. Il rischio, ove tale cammino non sia studiato in coerenza con il passo di chi lo percorre o peggio sia eccessivamente “diretto”, è che esso si trasformi semplicemente in «un'altra lezione – qualcosa da attraversare e poi lasciare dietro di sé, come se avesse poco a che fare con la vita reale»³ (Noddings, 2006, p. 33).

Va inoltre sottolineato che il pensiero critico non è esente da rischi: esso può essere esclusivamente finalizzato ad azioni *destruens* e non *construens*; può essere rivolto esclusivamente all'altro da sé e mai rivolto verso se stessi, oppure può essere utilizzato come uno schermo che mantiene distanti dalle cose, senza un reale e responsabile coinvolgimento. Ecco perché, così come una strategia didattica non è buona “di per sé”, ma solo se è coerente con lo stile di apprendimento a cui si rivolge, allo stesso modo il pensiero critico, per assumere un ruolo positivo all'interno di un contesto educativo, deve essere finalizzato a insegnare non tanto un “cosa” pensare, ma un “come” pensarlo. Lo scopo di un'educazione al pensiero critico è dunque quella di sostenere la fioritura di una generazione in cui la capacità di ognuno di riflettere in modo equo e rigoroso su di sé, sulla sensatezza delle proprie azioni, sulle conseguenze delle proprie azioni si sostituisca a un indottrinamento acritico e sterile.

La presentazione semplice di alcune delle tipologie di “experiential learning” ha lo scopo di evidenziare come sia possibile differenziare i contesti di apprendimento, in modo da fornire agli studenti la maggiore variazione possibile di esperienze didattiche. Un'offerta differenziata consente non solo di creare le condizioni per sviluppare differenti tipologie di competenze, ma allo stesso tempo di offrire a ciascuno la possibilità di trovare un contesto idoneo al proprio stile di apprendimento. A qualificare però un contesto di apprendimento non sono le soluzioni tecniche e organizzative, ma il tipo di competenze che cerca di sviluppare; in ogni livello di formazione ma soprattutto nella higher education è importante che gli studenti siano inviati a sviluppare quella che viene definita la competenza riflessiva, cioè la capacità di pensare non solo a quello che si fa ma anche ai pensieri che accompagnano il nostro agire. Quando la postura riflessiva è coltivata in un contesto di “service learning” dove lo studente è chiamato a impegnarsi a favore della comunità, allora la formazione contribuisce allo sviluppo di quella che viene definita competenza di cittadinanza, che consiste nel portare il proprio contributo alla qualità della vita della comunità di cui si è parte. In un momento storico in cui la passione per la democrazia, l'impegno per il miglioramento della qualità della vita pubblica sono in crisi è essenziale che le istituzioni formative rimettano al centro l'educazione alla partecipazione responsabile alla vita democratica.

³ Traduzione ad opera dell'autore.

Bibliografia

- Aronson, E. (1978), *The jigsaw classroom*, Sage.
- Ash, S.L., Clayton, P.H. (2004), "The articulated learning: An approach to guided reflection and assessment", *Innovative Higher Education*, 29(2), 137-154.
- Boud, D., Lee, A. (2005), "'Peer learning' as pedagogic discourse for research education 1", *Studies in Higher Education*, 30(5), 501-516.
- Boud, D., Cohen, R., Sampson, J. (1999), "Peer learning and assessment", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426.
- Bringle, R.G., Hatcher, J.A. (1996), "Implementing service learning in higher education", *The Journal of Higher Education*, 221-239.
- Bringle, R.G., Hatcher, J.A., Jones, S.G. (Eds.) (2012), *International service learning: Conceptual frameworks and research*, Stylus Publishing, LLC.
- Buchanan, A.M., Baldwin, S.C., Rudisill, M.E. (2002), "Service learning as scholarship in teacher education", *Educational Researcher*, 31(5), 28-34.
- Carrington, S., Sagggers, B. (2008), "Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers", *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 795-806.
- Carroll, J.M., Farooq, U. (2007), "Patterns as a paradigm for theory in community-based learning", *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2(1), 41-59.
- Chan K. (2004), "Using 'Jigsaw II' in Teacher Education Programmes", *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 3, 91-97.
- Conner, J.O. (2010), "Learning to unlearn: How a service-learning project can help teacher candidates to reframe urban students", *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1170-1177.
- Cooper, J.E. (2007), "Strengthening the case for community-based learning in teacher education", *Journal of Teacher Education*, 58(3), 245-255.
- Cooper, J., Robinson, P. (1998), "Small-group instruction in science, mathematics, engineering and technology (SMET) disciplines: A status report and an agenda for the future", *Journal of College Science Teaching*, 27(6), 383-388.
- Dallimore, E., Rochefort, D.A., Simonelli, K. (2010), "Community-based learning and research", *New Directions for Teaching and Learning*, 124, 15-22.
- Das, M., Mpofu, D.J.S., Hasan, M.Y., Stewart, T.S. (2002), "Student perceptions of tutor skills in problem-based learning tutorials", *Medical Education*, 36(3), 272-278.
- Daudelin, M.W. (1997), "Learning from experience through reflection", *Organizational dynamics*, 24(3), 36-48.
- Dewey, J. (1986, September), "Experience and education", *The Educational Forum* (Vol. 50, No. 3, pp. 241-252). Taylor & Francis Group.
- Dolmans, D.H., Wolfhagen, I.H., Van Der Vleuten, C.P., Wijnen, W.H. (2001), "Solving problems with group work in problem-based learning: hold on to the philosophy", *Medical education*, 35(9), 884-889.
- Edens, K.M. (2000), "Preparing problem solvers for the 21st century through problem-based learning", *College Teaching*, 48(2), 55-60.

- Edwards, S., Hammer, M. (2006), "Laura's story: Using Problem Based Learning in early childhood and primary teacher education", *Teaching and teacher education*, 22(4), 465-477.
- Farnsworth, V. (2010), "Conceptualizing identity, learning and social justice in community-based learning", *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1481-1489.
- Geiger, M.A., Boyle, E.J., Pinto, J. (1992), "A factor analysis of Kolb's revised Learning Style Inventory", *Educational and Psychological Measurement*, 52(3), 753-759.
- Hedeen, T. (2003), "The reverse jigsaw: A process of cooperative learning and discussion", *Teaching Sociology*, 31(3), 325-332.
- Hmelo-Silver, C.E., Duncan, R.G., Chinn, C.A. (2007), "Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006)", *Educational psychologist*, 42(2), 99-107.
- Houston, S.K., Lazenbatt, A. (1999), "Peer tutoring in a modelling course", *Innovations in Education and Training International*, 36(1), 71-79.
- Kessels J., Korthagen F. (2001), "The relation between theory and practice", in Korthagen, F.A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., Wubbels, T., *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, Routledge.
- Kirschner, P.A., Sweller, J., Clark, R.E. (2006), "Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching", *Educational psychologist*, 41(2), 75-86.
- Kolb, D.A., Boyatzis, R.E., Mainemelis, C. (1999), *Experiential learning theory: previous research and new directions*. Department of Organizational Behavior, Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University.
- Kolb, D.A. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, NJ.
- Lai, E.R. (2011), "Critical thinking: A literature review", *Pearson's Research Reports*, 6, 40-41.
- Lee Manning, M., Lucking, R. (1991), "The what, why, and how of cooperative learning", *The Clearing House*, 64(3), 152-156.
- Lekalakala-Mokgele, E. (2010), "Facilitation in problem-based learning: Experiencing the locus of control", *Nurse education today*, 30(7), 638-642.
- MacGregor, J. (1990), "Collaborative learning: Shared inquiry as a process of reform", *New Directions for Teaching and Learning*, 42, 19-30.
- Magnussen, L., Ishida, D., Itano, J. (2000), "The impact of the use of inquiry-based learning as a teaching methodology on the development of critical thinking", *Journal of Nursing Education*, 39(8), 360-364.
- Maudsley, G., Strivens, J. (2000), "Promoting professional knowledge, experiential learning and critical thinking for medical students", *Medical education*, 34(7), 535-544.
- McCarthy, M. (2010), "Experiential learning theory: From theory to practice", *Journal of Business & Economics Research*, 8(5), 131.
- Mitton-Kükner, J., Nelson, C., Desrochers, C. (2010), "Narrative inquiry in service learning contexts: Possibilities for learning about diversity in teacher education", *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1162-1169.

- Miyake, N., Masukawa, H., Shirouzu, H. (2001), "The complex jigsaw as an enhancer of collaborative knowledge building in undergraduate introductory cognitive science courses", *Proceedings of the EURO CSCL*.
- Mortari L. (2009), *Ricerchare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carrocci, Roma.
- Mortari, L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Noddings, N. (2006), *Critical lessons: What our schools should teach*, Cambridge University Press.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L.A., De Jong, T., Van Riesen, S.A., Kamp, E.T., Tsourlidaki, E. (2015), "Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle", *Educational research review*, 14, 47-61.
- Pozzi, F. (2010), "Using Jigsaw and Case Study for supporting online collaborative learning", *Computers & Education*, 55(1), 67-75.
- Rosing, H., Reed, S., Ferrari, J.R., Bothne, N.J. (2010), "Understanding student complaints in the service learning pedagogy", *American Journal of Community Psychology*, 46(3-4), 472-481.
- Shumer, R. (1994), "Community-based learning: Humanizing education", *Journal of adolescence*, 17(4), 357.
- Steinert, Y. (2014), "Faculty Development: Future Directions", in *Faculty Development in the Health Professions* (pp. 421-442). Springer Netherlands.
- Steinert, Y., McLeod, P.J., Boillat, M., Meterissian, S., Elizov, M., Macdonald, M.E. (2009), "Faculty development: A 'field of dreams'?", *Medical Education*, 43(1), 42-49.
- Stout, D.E., Ruble, T.L. (1991), "The learning style inventory and accounting education research: A cautionary view and suggestions for future research", *Issues in Accounting Education*, 6(1), 41-52.
- Thompson, C. (2010), "Do interprofessional education and problem-based learning work together?", *The clinical teacher*, 7(3), 197-201.
- Topping, K. (1998), "Peer assessment between students in colleges and universities", *Review of educational Research*, 68(3), 249-276.
- Vogel, B., Kurti, A., Spikol, D., Milrad, M. (2010, September), Exploring the benefits of open standard initiatives for supporting inquiry-based science learning, in *European Conference on Technology Enhanced Learning* (pp. 596-601), Springer Berlin Heidelberg.
- Wood, D.F. (2003), "Problem based learning", *British medical journal*, 326(7384), 328.
- Zlotkowski, E., Duffy, D. (2010), "Two decades of community-based learning", *New Directions for Teaching and Learning*, 123, 33-43.

L'Università per l'apprendimento permanente. Tra pedagogia, politica e modelli di formazione

di *Fabrizio Manuel Sirignano* – Università Suor Orsola Benincasa
Napoli

1. Il modello europeo di Università tra utopie, fallimenti e istanze pedagogiche

Le analisi – elaborate nei vari settori della cultura, nelle forme di ricerche, conferenze e pubblicazioni – che hanno l'intento di riflettere sulle trasformazioni che, negli ultimi decenni, hanno attraversato e stanno continuando ad attraversare il sistema universitario italiano e, più in generale, europeo sono sempre più numerose. A conferma del fatto che queste ultime sono trasformazioni che destabilizzano, profondamente e fortemente, l'agire di quanti – gli studenti e le loro famiglie, i ricercatori e i professori, il personale tecnico e quello amministrativo, nonché la società nel suo complesso – vivono, direttamente e indirettamente, il quotidiano dell'Accademia.

Si tratta di trasformazioni radicali, nel senso precipuo e primigenio del termine, poiché vanno ad incidere sulla radice originaria dell'immagine di Università a cui siamo stati tutti socializzati. Oppure, per dirlo in altri termini, sono trasformazioni così rilevanti da mettere in crisi i principi significanti, la matrice fondante e, dunque, la *raison d'être* dell'idea di Università che l'Europa ha elaborato, diffuso e riprodotto senza fine nel corso della sua storia (d'Alessandro, 2013, pp. 15-24).

Lì dove – come si intende evidenziare – ciò che si trasforma nella più stretta e attuale contemporaneità è l'idea di Università e il termine *idea* non è qui utilizzato a caso; esso rimanda, in maniera intenzionale e manifesta, alla duplice significazione che tale termine assume nella maggior parte delle lingue europee: l'idea è, infatti, un prodotto dell'attività razionale della mente umana e tale prodotto si configura nei termini di una rappresentazione, di una visione o, ancora, di una concezione generale e unitaria che riesce a sintetizzare gli aspetti molteplici della realtà (Baldacci, 2014, p. 13).

In questo senso specifico, parlare dell'*idea* di Università che l'Europa ha forgiato nel corso del lungo Ottocento e che – dagli anni Settanta e in maniera

ancora più rilevante dagli anni Novanta – è attraversata da tali trasformazioni così radicali e strutturali, significa riferirsi a quella visione generale, riflessivamente prodotta, che ha pensato l'Università quale istituzione che *organizza* il sapere in maniera universale – ossia contro ogni particolarismo di sorta – e al suo massimo livello – ossia alla sua quota più alta in termini di qualità, senso critico e innovazione.

L'*idea* di Università, infatti, che l'Europa ha proposto contro le forti divisioni interne che l'hanno da sempre caratterizzata è quella di una Istituzione la cui identità scientifica e pedagogica si forgia intorno ad un sapere autonomo e libero, capace di tenere insieme le differenze – disciplinari, epistemologiche, teoriche, metodologiche o, più in generale, culturali – grazie ad una finalità univoca: il perfezionamento dell'umanità mediante la liberazione individuale e collettiva per via razionale.

In effetti, secondo tale *idea*, è solo grazie ad un sapere scevro da interessi economici, sociali e politici che questa Istituzione può porsi quale comunità universale ossia quale comunità che accoglie l'*altro*, il distante, il diverso per costruire insieme, secondo ragione, le condizioni necessarie all'inveramento del reale. In realtà, è solo grazie al nesso indissolubile e strutturale tra la ricerca – quale percorso di investigazione volto al raggiungimento della verità – e la formazione (Sirignano, 2003, pp. 28-30 – quale processo di sviluppo integrale delle capacità, delle potenzialità e delle forze creative di ciascun soggetto – che l'Università può farsi portatrice di quel progressivo e costante miglioramento intellettuale, etico ed estetico che è proprio di una umanità che non ha dimenticato o perso di vista la tensionalità valoriale del divenire (d'Alessandro, 2011, pp. 30-39).

Di questa *idea* di Università, oggi, non resta quasi più nulla se non, per alcuni aspetti, lo schema, ormai svuotato di significato, che lega la ricerca alla formazione.

Infatti, tutto il movimento critico che si sviluppa a partire dagli anni Settanta ha ben messo in evidenza la portata ideologica di una tale Idea di Università: così come, per quanto concerne il polo della ricerca, la svolta linguistico-culturale dell'epistemologia contemporanea ha sottolineato la dimensione metafisica insita in una tale concezione di conoscenza e di ragione, allo stesso modo la pedagogia critica ha evidenziato, per quanto concerne il polo della formazione, la dimensione conformativa propria ad una tale visione di sviluppo e perfezionamento umano. Molteplici sono stati gli studi – e, in particolare, ci si riferisce a quelli di Bourdieu (2013) – che hanno dimostrato come dietro all'apparente universalità, razionalità, neutralità, autonomia e libertà della ricerca e della formazione accademica si sia celato, lungamente, il dominio di una classe, quella borghese, sul resto della società attraverso la riproduzione del capitale culturale e, dunque, delle posizioni di potere che quest'ultimo comporta.

È contro questa *idea* di Università, solo apparentemente volta alla costituzione di una comunità accogliente, che bisogna combattere per la costruzione di una Università che sia capace di elaborare un sapere veramente volto al miglioramento individuale e collettivo, in quanto basato sulle domande, sulle esigenze e sui bisogni sociali; una Università che sappia progettare una formazione realmente volta alla liberazione, all’emancipazione e alla trasformazione di ciascuno e di tutti, in quanto tesa all’ascolto e all’autonomia; una Università che sia pronta a costruire un presente e un futuro davvero migliori da un punto di vista intellettuale, etico ed estetico, in quanto finalizzati alla pluralità e al confronto; una Università, dunque, accessibile, aperta, critica e democratica che lavora sul passato e sul presente, tanto dei singoli quanto della comunità nel suo complesso, per costruire un futuro più consapevole e responsabile (Manacorda, 2012, pp. 151-153).

Un tale ideale di Università porta in sé, in germe, tutte le condizioni necessarie allo sviluppo dell’apprendimento permanente: la ricerca, intesa come investigazione critica che parte dai problemi “reali” per questionarli e per cercare soluzioni condivise, è il volano per una formazione di *abiti* mentali capaci di decostruire costantemente le rappresentazioni dominanti per aprire lo spazio cognitivo alla costruzione e all’apprendimento di nuovi possibili significati e, dunque, in ultima istanza, per aprire lo spazio sociale alla trasformazione culturale.

Ma – ed è questa la domanda che innerva, nella sua interezza, il presente contributo, sin dal suo stesso titolo – un tale ideale di Università per l’apprendimento permanente si è saputo dare o ha avuto quelle condizioni di possibilità per porsi come una nuova idea di Università? Se, infatti, i termini *idea* ed *ideale* condividono non solo la stessa radice ma, più ampiamente, lo stesso ambito semantico, è anche vero che il termine *ideale* rimanda essenzialmente a qualcosa che si oppone alla realtà, mentre il termine *idea* fa riferimento a quel prodotto cognitivo che tenta di osservare, leggere e interpretare la realtà a cui l’ideale si oppone.

Ossia, la questione che si intende porre è: l’ideale di Università che emerge dalla svolta critica degli anni Settanta si è trasformato in un progetto, riflessivamente elaborato, capace di fornire una visione complessiva e chiara della realtà da trasformare ed erigere? Oppure – come lascia intendere Spurk (2013, pp. 35-56) – un tale ideale è rimasto allo stato di una *u-topia* che non ha saputo produrre un *topos* da pensare e abitare? Una utopia potenzialmente pedagogica, cioè carica di una istanza trasformatrice ed emancipatrice, che si è rivelata essere, nei suoi termini sostanziali, una utopia anti-pedagogica, cioè una utopia anti-progettuale e anti-prospettica?

2. Oltre il paradigma economicista: pedagogia e politica per un apprendimento realmente permanente

Se una tale lettura può essere confermata, allora è possibile interpretare l'attuale trasformazione del sistema universitario – il passaggio, per dirla in breve, da una Università a due dimensioni (la ricerca e la formazione) ad una a tre dimensioni (la ricerca, la formazione e la società) – come l'inse-diarsi di una spinta tecnicista ed economicista nel vuoto aperto dal mancato mutamento dell'ideale sessantottino in una *idea* di Università scientificamente, pedagogicamente, culturalmente e, dunque, politicamente forte. A ben vedere, infatti, l'apertura della ricerca e della formazione accademica alle istanze del mondo sociale, inteso nella sua più ampia complessità, sta assumendo – riforma dopo riforma – la declinazione, se non unica o egemonica, ma certamente maggioritaria di una apertura alle istanze derivanti esclusivamente dal mondo dell'industria e delle professioni o, in una parola, dal mondo del mercato. Come a dire che l'ideale di una ricerca critica e innovativa, da un lato, e di una formazione coscientizzante ed emancipatrice, volte entrambe allo sviluppo di un apprendimento permanente in grado di agganciare le istanze più genuine di una società in trasformazione sta assumendo, pericolosamente, le fattezze di una ricerca tesa ad assecondare le esigenze di sviluppo tecnico-produttivo, e di una formazione volta a far emergere le competenze necessarie ad un tale sviluppo (Siringano, 2013, pp. 110-114).

Dunque si è lasciato spazio al paradigma economicista del capitale umano (Segrè, 2012, pp. 13-14), che afferma di rileggere l'utopia pedagogica dell'apprendimento permanente unicamente nella direzione funzionalista di quel capitalismo che Bauman (2009) ha definito *parassitario*, secondo cui il rapporto tra Università e sistema sociale è da intendersi nel senso di una istituzione che ha il compito precipuo di formare il carattere disponibile, flessibile, ossequioso, competitivo, imprenditoriale dei futuri lavoratori da impiegare nella cosiddetta *economia della conoscenza* cosicché gli investimenti nell'istruzione superiore e nell'alta formazione possano avere un ritorno sociale diretto tale da garantire un miglioramento della produttività, in particolare nei settori della ricerca scientifica e dello sviluppo tecnologico.

In effetti, è possibile assistere, come ha sostenuto Nussbaum (2010, pp. 21-22), ad una *profitizzazione* del comparto educativo-formativo che si concretizza, secondo Biesta (2006), nella emergente *learnification* del discorso pedagogico e, secondo Mayo (2013, pp. 11-20), nella esacerbata retorica delle competenze.

Secondo Nussbaum, infatti, una eccessiva enfasi sull'apprendimento comporta anche una eccessiva enfasi sull'individuo: l'apprendimento, per quanto sia un processo sociale e, dunque, un processo sempre incarnato in un contesto

storico-culturale, si riferisce a ciò che le persone fanno come individui: una tale enfasi sul singolo si offre come argomento a supporto della logica neo-liberalista che caratterizza l'attuale economia globale. Inoltre, secondo Biesta (2006), tale argomento è sotteso anche al concetto di competenza: la competenza, infatti, rappresenta la padronanza nell'uso di una capacità individuale in un dato contesto applicativo, sicché si traduce in un elemento che richiede un approccio formativo tutto centrato su una performatività positivista e tecnicista, un approccio cioè che sottolinea l'intraprendenza, la competitività e la mobilità del capitale intellettuale di ciascuno in un mercato del lavoro sempre più flessibile e precario (Corbi, Oliverio, 2013, pp. 184-185).

È contro questa istanza pervasiva di tipo neo-liberista, che trasforma l'Università in una industria culturale al pari di tutte le altre industrie culturali – dalla carta stampata alla radio, dal cinema alla tv, fino alla rete Internet, che si muovono, come ogni industria, sulla base di processi produttivi standardizzati e volti all'efficacia e all'efficienza (Bartolini, 2013, pp. 106-109) – che la pedagogia in quanto *scienza politica dell'educazione* deve ritornare criticamente a lavorare sull'*u-topia* di una Università accessibile, aperta e democratica per rendere l'apprendimento permanente un *topos* da realizzare. Ossia se si vuole svincolare l'apprendimento permanente da questa logica tecnicista ed economicista, allora è necessario recuperare la spinta critica propria della pedagogia per sondare l'intreccio sempre complesso – e oggi ancora più complesso dei periodi storici che ci hanno preceduto – tra Università e società o, più in generale, tra formazione e politica per tentare di decolonizzare, per esprimersi nei termini di Latouche (2011, pp. 41, 56), l'immaginario sociale attuale – tutto centrato sulla pervasiva presenza della logica dell'economia capitalista – al fine di costruire una società alternativa. Una società che, facendo della decrescita la propria finalità primaria, possa divenire consapevole dell'artificialità ideologica dei concetti economici di crescita e di sviluppo per ri-scoprire la dimensione della relazione e, in questo senso, profondamente formativa del lavoro quale vettore di costruzione e trasformazione tanto individuale quanto collettivo. È attraverso questa *u-topia*, che libera il soggetto dalle pressioni conformatrici e normalizzatrici che la società globale esercita, che è possibile iniziare a pensare l'apprendimento permanente come un processo non appiattito sulle logiche della flessibilità e della precarietà, bensì come un processo che tende al perfezionamento costante dell'Uomo, per usare i termini che hanno caratterizzato quell'idea di Università che da circa quarant'anni è entrata in crisi. Solo svincolando, infatti, l'apprendimento permanente dalla necessità meramente funzionalista di far acquisire conoscenze e competenze spendibili nel mercato del lavoro al fine di assecondare la flessibilità che lo stesso mercato impone

(Sennett, 2010, pp. 45-46), è possibile pensare l'Università di oggi come impegnata nel progetto pedagogico di costruzione di una società che apprende costantemente.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano.
- Bauman, Z. (2009), *Capitalismo parassitario*, Laterza, Roma-Bari.
- Biesta, G. (2006), *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, Boulder and London: Paradigm Publisher.
- Bourdieu, P. (2013[1984]), *Homo Academicus*, Edizioni Dedalo, Bari.
- d'Alessandro, L. (2013), "Università Quarta Dimensione. Una Civitas educationis tra passato e futuro", *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, II, n. 2, pp. 15-24.
- d'Alessandro, L. (2011), *Università, exodus, communitas*, Edizioni Università Suor Orsola Benincasa, Napoli.
- Frauenfelder, E., Sirignano, F.M. (2013, a cura di), *La formazione delle «human resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti formativi*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Latouche, S. (2011), *Come si esce dalla società dei consumi. Corsi e percorsi della decrescita*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Latouche, S. (2005[2004]), *Come sopravvivere allo sviluppo. Dalla decolonizzazione dell'immaginario economico alla costruzione di una società alternativa*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Mayo, P. (2013), "'Competences' for a Critical Formation. An Educationist's Perspective", *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, vol. II, n. 1, pp. 11-20.
- Manacorda, M. A. (2012, a cura di), *Antonio Gramsci. L'alternativa pedagogica*, Editori Riuniti, Roma.
- Nussbaum, M. (2011[2010]), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna.
- Segrè, A. (2012), *Economia a colori*, Einaudi, Torino.
- Sennett, R. (2010), *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano.
- Sirignano, F.M. (2012), *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Sirignano, F.M. (2007), *Per una pedagogia della politica*, Editori Riuniti, Napoli.
- Sirignano, F.M. (2003), *La pedagogia della formazione. Teoria e storia*, Liguori, Napoli.
- Spurck, J. (2013), "Bildung ou benchmarking. Dynamiques des universités en Europe", *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, vol. II, n. 2, pp. 35-56.

Parte seconda

Per un modello sistemico di educazione permanente: le prospettive culturali e scientifiche

Educazione Permanente: Modello Individuo-Sistema e Lifedeeep Learning

di *Maria Grazia Riva* – Università di Milano Bicocca

1. Educazione Permanente: dichiarazioni e linee-guida

Nel senso comune, con Educazione Permanente si fa riferimento al Lifelong Learning, all'apprendimento per tutta la vita, con una accentuazione soprattutto sulla riconversione per il lavoro. Del resto, fin dagli anni Trenta del Novecento, l'espressione sopra citata era connessa all'istruzione popolare e degli operai. Il Rapporto Faure dell'UNESCO¹ degli anni Settanta del Novecento precisa, piuttosto, che il concetto di educazione va riferito a tutta la vita, ai diversi contesti e alle diverse tipologie. Con il Libro Bianco di Cresson², nel 1995, si introduce una nuova idea di formazione e l'espressione di "società della conoscenza". L'istruzione e la formazione vengono sempre più concepite come i principali vettori d'identificazione, di appartenenza, di promozione sociale e di sviluppo personale. Grazie all'istruzione e alla formazione, acquisite in seno al sistema d'istruzione istituzionale, all'azienda o anche in modo più informale, gli individui vengono immaginati padroni del loro futuro e in grado di realizzare le loro aspirazioni. Si può osservare anche un'attenzione alla parità di genere, a partire dall'osservazione che istruzione e formazione sono sempre stati fattori importanti – per quanto non risolutivi, come dimostra ampiamente l'analisi delle condizioni attuali del lavoro femminile e, in genere, il ruolo della donna nella società – verso la parità di opportunità, l'emancipazione e il sostegno alle donne. Tuttavia, il sistema educativo però deve contribuire ulteriormente a tale obiettivo. Molte indicazioni di principio sono state affermate, come l'idea che l'investimento nelle risorse immateriali e la valorizzazione delle risorse umane incrementino la competitività globale, sviluppino l'occupazione e permettano di presidiare le realizzazioni sociali. È stato affermato che i rapporti sociali fra gli individui saranno sempre più orientati dalle capacità di apprendimento e dalla padronanza delle conoscenze fondamentali, così che sarà dirimente la posizione di ciascuno nello spazio del sapere e della competenza.

Alla luce della lunga crisi economica, sociale, culturale e al tempo dei drammatici attentati terroristici di questi anni, queste parole risultano essere orientate, ancora una volta, da una illusione illuminista, come se l'essere umano non riuscisse proprio a fare

¹ Rapporto Faure, *Learning To Be*, Unesco, 1972.

² Cresson E., *Verso la società cognitiva. Insegnare e apprendere*, Commissione Europea, 1995. Cfr. anche: <http://www.worldsocialagenda.org/3.1-Libro-bianco-dell-istruzione/#>, cons. 30/6/2016.

i conti con il fatto che non è possibile controllare i processi storici e sociali attraverso gli aspetti puramente razionali e cognitivi, intenzionali e volutaristici. Importante, piuttosto, appare la considerazione che la capacità di rinnovarsi e l'innovazione stessa vadano correlate ai nessi fra la produzione del sapere e la ricerca del sapere nei suoi vari ambiti. La trasmissione del sapere deve essere gestita attraverso un ripensamento delle politiche, delle modalità e delle metodologie dell'istruzione e della formazione. L'attuale feroce crisi in cui versa l'Università esprime drammaticamente la difficoltà di tenere insieme queste dimensioni, sia da parte dei decisori politici sia da parte del sistema universitario stesso. La comunicazione risulta centrale sia per la produzione delle idee che per la loro diffusione ma, anch'essa, va ripensata criticamente per uscire da forme tecnicistiche, burocratiche, semplificate e dunque, in tal forme, ben lontane dal raggiungere l'obiettivo dichiarato. Nella Conferenza di Amburgo del 1997³ si evidenzia che il concetto di educazione permanente elimina le barriere tra educazione formale, educazione non formale e educazione informale, affermando la possibilità per tutti di proseguire l'educazione al di là della formazione scolastica iniziale. Inoltre, si ricorda che nuove società basate sulla conoscenza stanno emergendo nel mondo e, nello stesso tempo, si concentra sulle nuove richieste che emergono dalla società e dalla vita professionale. Vengono così generate molteplici aspettative, che sollecitano ognuno a continuare a rinnovare le conoscenze e le capacità per tutta la vita, producendo così anche molte ansie da prestazione e paure di non riuscire a stare al passo. In tal modo, se non ben presidiato con un occhio riflessivo clinico-critico, ciò che sembra una buona innovazione al servizio della comunità e dei singoli può trasformarsi rapidamente in una fonte di malessere a svantaggio di tutti. Lo Stato e le presenze della società-civile si sono viste, progressivamente, assegnare un nuovo ruolo propulsore, riconosciuto pubblicamente e per legge. Lo Stato ha il compito di assicurare a tutti il diritto all'educazione, soprattutto per i gruppi più vulnerabili della società, come ad esempio le minoranze e le popolazioni indigene. Esso deve costruire una politica generale in tal senso, non fornendo solo servizi, ma anche diventando un consulente, un finanziatore, valutando e monitorando. Ai governi si chiede di sostenere le persone nell'esprimere i propri bisogni e le proprie aspirazioni educative, semplificando l'accesso a opportunità formative per tutta la vita e promuovendo una cooperazione interministeriale a tal fine. Tutti gli attori coinvolti – i lavoratori, i sindacati, le organizzazioni comunitarie e governative, i gruppi indigeni e di donne – hanno la responsabilità di interagire e creare opportunità per l'istruzione a vita, predisponendo provvedimenti, percorsi, metodologie per il riconoscimento e l'accreditamento delle esperienze formative compiute a tutti i livelli. Inoltre, si sottolinea l'importanza del Lifelong Learning non solo per scopi lavorativi ma anche per creare un orientamento alla democrazia, alla cittadinanza attiva, alla crescita dei soggetti.

Nel 2000 si svolge la Conferenza di Lisbona, volta a rispondere ai bisogni dei cittadini in tutte le fasi della loro esistenza attraverso l'istruzione e la formazione, nella doppia direzione dell'occupabilità e dell'inclusione sociale. L'educazione permanente

³ Vds. la 5° Conferenza Internazionale sull'Istruzione degli Adulti di Amburgo, 1997.

viene quindi intesa come uno strumento fondamentale per consentire la realizzazione dell'individuo e della collettività di fronte alla complessità della società attuale. Nel Memorandum⁴ sull'istruzione e la formazione permanente della Commissione delle Comunità europee (2000, p. 5), si afferma che «azioni realizzate a livello europeo possono aiutare gli Stati membri a progredire in questo campo. Collaborare per rendere concreta l'istruzione e la formazione permanente costituisce il modo migliore per: costruire una società d'integrazione che offra a tutti le stesse opportunità di accedere ad un apprendimento di qualità lungo l'intero arco della vita e nella quale l'offerta d'istruzione e di formazione si basi innanzitutto sui bisogni e le esigenze del singolo; adattare le modalità d'offerta d'istruzione e di formazione, nonché l'organizzazione della vita professionale retribuita, affinché i cittadini possano formarsi lungo tutta la vita e organizzarsi in modo da conciliare formazione, lavoro e vita familiare; elevare il livello generale degli studi e delle qualifiche in tutti i settori per garantire un'offerta di qualità e, contemporaneamente, l'adequazione delle conoscenze e delle competenze acquisite alle mutevoli esigenze occupazionali, dell'organizzazione del luogo di lavoro e dei metodi di lavoro; sollecitare i cittadini, dotandoli dei mezzi adeguati, a cooperare sempre più attivamente in tutte le sfere della vita pubblica moderna, in particolare nel campo sociale e politico, a tutti i livelli della vita comune ivi compreso a livello europeo». La sfida diventa allora quella di promuovere progetti e azioni di educazione e istruzione permanente di qualità, come ribadito anche dagli stessi articoli 149 e 150 del Trattato di Roma (1957). Essi sanciscono la responsabilità dell'Unione Europea in tema di istruzione e formazione e la necessità di sostenere gli Stati membri dell'Unione europea nello sviluppo dei propri sistemi educativi e formativi. Da un certo momento in poi, al concetto di Lifelong Learning è stato affiancato quello di Lifewide Learning e poi quello di Lifedeeep Learning. Con Lifewide Learning si intende l'estensione dell'istruzione e della formazione a tutti gli aspetti della vita, in tutti gli ambiti e in tutte le fasi dell'esistenza. Con Lifedeeep Learning si fa riferimento alla necessità di mettere al centro dell'apprendimento le storie soggettive, nella direzione di un apprendimento profondo. In ogni caso, in un'ottica più ampia, le radici dell'educazione permanente possono essere collocate nella scuola dell'infanzia. Infatti, tanto migliore è l'esperienza effettuata in essa, tanto migliore sarà l'esperienza futura dei soggetti (Dozza, 2012).

Sempre nel Memorandum (2000, p. 8) leggiamo che «premessa essenziale è un'istruzione di base di qualità per tutti, fin dalla prima infanzia. L'istruzione di base, seguita da un'istruzione o una formazione iniziali, dovrà consentire a tutti i giovani di acquisire le nuove competenze di base richieste in una economia fondata sulla conoscenza. Essa dovrà inoltre "insegnare ad apprendere" e far sì che essi assumano un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento». L'apprendimento si svolge però nei contesti: per questo parliamo di apprendimento situato. Quanta più sinergia vi è tra soggetti, istituzioni, privato sociale, quanto più essi sono uniti nell'intenzionalità socio-educativa, tanto più si crea un substrato valido per l'educazione permanente (Dozza, 2012). Se si realizza un contesto ricco di opportunità (scuola, famiglia, agenzie

⁴ Vds. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A5-2001-0322+0+DOC+XML+V0//IT>, cons. 15/6/2016.

sociali), allora si creano buone condizioni per una buona educazione permanente. Tuttavia, ci può essere anche un contesto non ricco di opportunità, negativo, che non crea le condizioni strutturali per un fluido e “naturale” sviluppo dell’educazione permanente per i soggetti coinvolti. «La pianificazione di azioni coerenti d’istruzione e formazione permanente sarà tuttavia possibile solo in presenza di un’adeguata motivazione nei confronti dell’apprendimento. La gente non avrà voglia di continuare a sottoporsi alla formazione se le sue esperienze precedenti saranno state vane o addirittura negative sul piano personale. Non vorrà proseguire se non avrà accesso a possibilità adeguate di formazione a causa di problemi di orario, di ritmo, di luogo o di costi. Non sarà inoltre motivata se il contenuto e i metodi didattici non terranno sufficientemente conto del suo ambiente culturale e delle esperienze precedenti. Si rifiuterà d’investire tempo, energia e danaro in nuovi corsi di formazione se le conoscenze, le qualifiche e le competenze già acquisite non saranno riconosciute in maniera adeguata, sia sul piano personale che nell’evoluzione della carriera professionale. La volontà individuale di apprendere e la diversità dell’offerta sono le ultime condizioni indispensabili per la messa in pratica e la riuscita dell’istruzione e formazione permanente. È essenziale rafforzare non solo l’offerta, ma anche la domanda di formazione soprattutto nei confronti di coloro che meno hanno beneficiato finora delle strutture didattiche formative. Ciascuno dovrà avere la possibilità di seguire, senza alcuna restrizione, percorsi di formazione a sua scelta, senza essere obbligato a rispettare filiere predeterminate per raggiungere obiettivi specifici. Ciò significa semplicemente che i sistemi di formazione e d’istruzione devono adattarsi ai bisogni dell’individuo e non viceversa» (Memorandum Commissione Europea, 2000, p. 13).

2. Forme di apprendimento e modello individuo-sistema

Come si ricordava, sono state individuate tre diverse forme fondamentali di apprendimento, di seguito descritte. L’apprendimento formale si effettua negli istituti d’istruzione e di formazione e porta al conseguimento di diplomi e di qualifiche riconosciute. L’apprendimento non formale si svolge al di fuori delle principali strutture d’istruzione e di formazione e, per lo più, non porta a certificati ufficiali. Si realizza ad esempio sul luogo di lavoro, tramite attività di organizzazioni o di gruppi della società civile, come associazioni giovanili, di volontariato, professionali, sindacati, partiti politici. Esso può essere offerto anche da organizzazioni o servizi pensati come supporto dei sistemi formali – quali corsi d’istruzione artistica, musicale, sportiva, corsi d’istruzione privati per il supporto alla preparazione degli esami –. L’apprendimento informale è parte costitutiva della vita quotidiana: ciò mostra bene come vita, apprendimento, educazione siano un tutt’uno. Mentre le due precedenti forme dell’apprendimento – formale e non formale – vengono riconosciute agli occhi della società e del singolo, l’apprendimento informale non è necessariamente intenzionale. Può non essere riconosciuto, a volte dallo stesso soggetto coinvolto, come ambito di sviluppo di conoscenze e di competenze. La linea perseguita fino a qualche tempo fa conduceva al pieno riconoscimento legislativo e politico della sola istruzione formale, condizionando di conseguenza l’impostazione dei modelli

d'istruzione e di formazione come anche la cultura generale relativa al significato di "apprendimento". La concezione di apprendimento permanente in verticale, in orizzontale e in profondità consente, piuttosto, una generale valorizzazione di tutti i modi di imparare, inserendo l'apprendimento non formale e quello informale in un unico contesto. L'istruzione non formale è sotto-considerata. Essa, per definizione, è impartita al di fuori di scuole, istituti d'istruzione superiori, centri di formazione o università. Finora, questo tipo d'istruzione è stato poco percepito come una formazione a tutti gli effetti, con la conseguenza che i suoi risultati non hanno ricevuto un valore riconosciuto sul mercato del lavoro. L'apprendimento informale viene poi decisamente poco valorizzato, mentre invece costituisce la prima forma di apprendimento e la base stessa dello sviluppo infantile. «Il fatto che la tecnologia informatica sia entrata prima nelle famiglie che nelle scuole conferma l'importanza dell'apprendimento informale» (Laici, 2007, p. 63). L'ambiente informale fornisce una riserva considerevole di sapere e potrebbe – se pienamente riconosciuto e valorizzato – fornire un'importante innovazione nei metodi d'insegnamento e di apprendimento.

Da tutto quanto affermato, si evince chiaramente l'invito europeo a connettersi in rete, valorizzando tutti i collegamenti già esistenti e istituendone di nuovi, ben pensati intenzionalmente, progettati e monitorati. Il modello sistemico fa riferimento, appunto, a una rete in cui ogni soggetto istituzionale può diventare "nodo" di una rete, che può diventare solida se tutte le istituzioni e le agenzie di socializzazione collaborano. Per questo è importante progettare e presidiare una specifica intenzionalità pedagogica della rete (Dozza, 2012). Abbiamo assistito in questi decenni al passaggio dall'importanza dell'istituzione educativa, in cui lo stato supporta l'individuo – possiamo dire dall'Education – al Learning, tipico della nostra postmodernità, in cui il soggetto è al centro, cioè il soggetto è responsabile del proprio apprendimento. Il rischio è però quello di attestarsi all'interno di una logica individualista spinta. «La chiave del successo sarà la consapevolezza di tutti i principali attori della loro responsabilità comune nei confronti dell'istruzione e della formazione permanente: Stati membri, istituzioni europee, parti sociali e mondo delle imprese; autorità regionali e locali, operatori professionali di ogni categoria d'istruzione e formazione; organizzazioni della società civile, associazioni e gruppi e – naturalmente – i cittadini stessi. Il nostro obiettivo comune consiste nel costruire un'Europa nella quale ciascuno abbia la possibilità di dare pieno sviluppo alle proprie potenzialità, di sentirsi capace di apportare il proprio contributo e consapevole di farne parte» (Memorandum Commissione europea, 2000, p. 5). Ciò è consentito dall'ottica della complementarità dell'apprendimento formale con quello non formale e quello informale. Ne sono logiche implicazioni il riconoscere che si possono acquisire conoscenze utili in maniera piacevole anche nell'ambito della famiglia, durante il tempo libero, in seno alla collettività locale e nel corso dello svolgimento del lavoro quotidiano così come il fatto che il concetto di "istruzione e formazione riguardante tutti gli aspetti della vita" conduce all'intercambiabilità dei ruoli e delle attività dell'insegnamento e dell'apprendimento, a seconda del momento e del luogo (Laici, 2007). Tale prospettiva apre enormi campi per un totale ripensamento dell'educazione e della formazione.

3. Riflessione pedagogica e Life-deep Learning and Education

Il sistema-rete può essere pensato come un modo per andare oltre la separazione soggetto-istituzione. Questo tema è veramente molto importante perché i contesti (il campo) possono favorire o meno i soggetti, offrendo supporti intenzionalmente formativi. Possiamo pensare a una intenzionalità pedagogica che deve essere diffusa, al di là di un modello che pretende di controllare tutto dal centro e che non può entrare nel merito profondo della vita quotidiana e dei suoi apprendimenti, pur avendo il compito storico oggi di riconoscerne la validità. Certo, viviamo dentro a un paradosso della nostra contemporaneità: per un verso la nostra società è, di fatto, all'insegna della frammentazione, della dispersione, della diffusività mentre, per l'altro verso, avvertiamo sempre di più la necessità di una rete dotata di intenzionalità formativa. Si può ipotizzare una certa idealizzazione del concetto di sistema, nella speranza di poter controllare l'incertezza e l'insicurezza che dominano le nostre vite e la nostra società. È importante pensare all'idea di una "regia" lucida, consapevole, intelligente, attenta a un autentico sviluppo sostenibile, profetica e democratica. Le reti, di per sé, possono espandersi o implodere, essere centrifughe e portare alla dispersione. Si fatica oggi a costruire reti centripete, che presidino il senso. Ma cos'è il centro oggi per noi? Più che nei contenuti fissi e predeterminati l'attenzione va posta sui processi, sulla capacità di connettere, di curare le connessioni, in modo che i punti di passaggio fra i nodi della rete non portino a cadute rovinose. Questa regia deve allora essere capace di curare le connessioni (Dozza, 2012). Di fronte allo scenario sinteticamente ricostruito finora, cosa può dire una pedagogia avvertita? Quale contributo può portare la pedagogia (Baldacci, Frabboni, Margiotta, 2012; Secci, 2013) alla "regia" di questo sistema di educazione permanente? Quali criticità, potenzialità possono essere individuate rispetto al modello della rete? Si può parlare ancora di modelli sistemici di educazione permanente? Se no, di cosa? Quali sono altri modelli interpretativi dell'educazione permanente? Quali "equilibri provvisori" e precari possono essere pensati? Come averne cura? Quale rapporto tra soggetti e contesti? Quale postura del soggetto nelle condizioni di equilibri provvisori, tipici della nostra società? Come può il soggetto stare nell'incertezza e nella precarietà (Bauman, 1999)? Quale contributo della pedagogia per una «formazione a saper stare nella precarietà» (Riva, 2004)? Come avrebbe detto Riccardo Massa (2004), la pedagogia dispone di uno specifico potere pedagogico, quello di costruire contesti, attraverso dispositivi che permettano che "qualcosa di esperienzialmente significativo possa accadere". In conclusione, la domanda centrale è: in che modo l'educazione permanente, riletta attraverso uno sguardo pedagogico critico e clinico, può aiutare le persone e le comunità a stare bene, a essere un po' più felici? In questo contesto, non si possono sviluppare compiutamente le risposte a tali interrogativi cruciali ma si vuole sottolineare con forza che il fatto stesso che la riflessione pedagogica ponga tali domande segnala l'istituzione di un campo di riflessività critica, immediatamente in grado di dare spessore e profondità a ogni petizione di principio. Le questioni presentate – già per il solo fatto di averle poste – sottraggono il significato delle dichiarazioni europee al senso comune, alla generalizzazione, alla semplificazione, alla naturalizzazione nella ricezione del vasto pubblico. La dimensione del Lifedeep Learning va, inoltre, molto

valorizzata per comprendere le ragioni profonde, latenti, implicite e anche inconse (Riva, 2004) sia delle dinamiche educative e apprenditive dei soggetti sia di quelle – a esse strettamente intrecciate – del sistema che, nel bene e nel male, le ricomprende al tempo stesso in cui ne è alimentato.

Bibliografia

- Alberici, A., Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I. (2007), *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, FrancoAngeli, Milano.
- Aleandri, G. (2011), *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Armando, Roma.
- Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U. (2012), *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*, Bruno Mondadori, Milano.
- Bauman, Z. (1999), *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna.
- Belanger, P. (2016), *Self-construction and Social Transformation. Lifelong, Lifewide and Life-deep Learning*, UNESCO – Institute for Lifelong Learning, Hamburg.
- Delores, J. (1997), *Nell'educazione un tesoro* Armando, Roma.
- Demetrio, D., Alberici, A. (2004), *Istituzioni di educazione degli adulti. Saperi, competenze e apprendimento permanente*, Guerini, Milano, vol. 2.
- Dozza, L. (2012), *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Formenti, L. (2014), Il pattern che connette: epistemologia della ricerca narrativa in educazione degli adulti. In Corsi M. (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 151-158.
- Laici, C. (2007), *Nuovi ambienti di apprendimento per l'e-learning*, Morlacchi, Perugia.
- Massa, R. (2004), *Le tecniche e i corpi*, Unicopli, Milano.
- Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione* Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Pavan, A. (2008), *Nelle società della conoscenza*, Armando Editore, Roma.
- Panarello, P. (2012), *L'educazione all'intercultura e alla sostenibilità. Le politiche dell'Unione Europea e dell'UNESCO*, Carocci, Roma.
- Riva, M.G. (2004), *Il lavoro pedagogico*, Guerini, Milano.
- Riva, M.G., Kritsotakis, G., & Ratsika, N. (2015), *Participatory and Hermeneutic Evaluation for the Professional Development of Educators: a Psychoanalytical and Socio-Educational Perspective*. ICERI – 8th International Conference of Education, Research and Innovation – 2015 Proceedings (pp. 7039-7049), IATED, Seville.
- Russo, P. (2011), *L'educazione permanente nell'era della globalizzazione*, Franco Angeli, Milano.
- Secci, C. (2013), *Apprendimento permanente e educazione. Una lettura pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.

Una tensione dell'educazione permanente

di Massimo Baldacci – Università di Urbino

In questo contributo intendiamo esaminare una tensione antinomica dell'educazione permanente, una tensione che contribuisce in modo fondamentale a definire la problematica inerente al suo orizzonte di senso.

Iniziamo con un chiarimento preliminare del concetto di *educazione permanente*¹. Se si intende questo concetto in funzione descrittiva, per indicare una sorta di *educazione permanente "naturale"*, allora sembra maggiormente appropriata la nozione di *socializzazione continua*, per indicare che i processi di trasmissione culturale e di condizionamento sociale agiscono in maniera costante nell'ambito di tutti i contesti sociali. All'espressione "educazione permanente" sarebbe perciò da riservare non un uso descrittivo, ma "regolativo" per indicare il senso che deve assumere un processo formativo esteso a tutte le stagioni della vita.

La costante possibilità di imparare è il fondamento dell'educazione permanente. Pertanto, si è iniziato a parlare anche di *lifelong learning*, di un apprendimento per tutto l'arco dell'esistenza, come nuovo e fondamentale concetto pedagogico.

Educazione permanente e *lifelong learning* sono due costrutti pedagogici che si richiamano reciprocamente per la propria compiuta significatività, in quanto se il *lifelong learning* costituisce il *riferimento operativo* dell'educazione permanente, l'educazione permanente rappresenta l'*orizzonte di senso* del *lifelong learning*. In altre parole, l'educazione permanente si *riferisce* all'organizzazione di un insieme di processi di apprendimento che si estendono per tutto l'arco dell'esistenza; mentre il *lifelong learning* si deve presentare come un processo di educazione permanente della persona, come una costante espansione della personalità. La corretta impostazione pedagogica della questione che stiamo esaminando richiede, pertanto, l'adozione unitaria di questi due concetti.

La tensione che intendiamo esaminare attiene al lato del senso dell'educazione permanente. Qual è il suo significato pedagogico? A questo proposito, nel pensiero del Novecento possiamo trovare due grandi impostazioni di questa problematica: quella deweyana, che vede l'educazione come un processo di crescita continua dell'essere umano (per cui l'educazione può essere concepita solo nella sua continuità nel tempo,

¹ Per alcuni riferimenti sull'educazione permanente, vedi A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano Bruno Mondadori 2002; F.M. De Sanctis, *L'educazione permanente*, Firenze, La Nuova Italia 1979; P. Orefice (a cura di), *Operatori, strutture, interventi di educazione permanente*, Firenze, La Nuova Italia 1991; F. Susi, *Diamo corpo ad un'utopia: l'educazione permanente*, in F. Frabboni, *Un'educazione possibile*, Firenze, la Nuova Italia 1988; B. Vertecchi (a cura di), *Una scuola per tutta la vita*, Firenze, La Nuova Italia 1991.

e dunque nella sua dimensione permanente); e quella gramsciana, che muove dall'idea di un'umanità concreta, definita dalle dimensioni della sua esistenza storico-sociale, sia nella forma del lavoro, sia in quella della partecipazione politica (e postula dunque una formazione costante del produttore e del cittadino). Questa tensione tra una crescita dell'uomo in quanto essere umano, e una sua continua formazione come uomo concretamente incarnato nelle sue forme storico-sociali di produttore e di cittadino, rappresenta la problematica che intendiamo esplorare. A questo scopo attraverseremo due passaggi: (1) analizzeremo rapidamente le prospettive di Dewey e di Gramsci; (2) evidenzieremo la loro tensione antinomica e la prospettiva di una loro possibile conciliazione.

(1) Partiamo dalla prospettiva di Dewey. Secondo questo studioso, l'esperienza segue un principio di continuità: ogni esperienza è condizionata da quelle precedenti e influenza quelle successive. Inoltre, il senso dell'educazione è quello della crescita umana del soggetto, l'espansione della sua esperienza. Se si considerano insieme il principio di continuità e il concetto d'educazione come crescita, la *continuità della crescita* diviene il senso stesso dell'educazione.

Di conseguenza, un'esperienza è dotata di valore educativo se dilata la possibilità di esperienze successive, promuovendone ulteriori e contribuendo a renderle sempre più ricche di significati (Dewey, 1996). In questa prospettiva, lo stesso fine generale dell'educazione è necessariamente interno all'educazione stessa, e s'identifica con la continuazione della crescita umana, che come tale non *ha* uno scopo, bensì è lo scopo (Dewey, 1996, p. 65). Si può perciò asserire che il fine intrinseco dell'educazione è quello di potenziare la continuazione dell'educazione stessa, di sviluppare ulteriormente la capacità di crescita (l'educabilità) e promuovere così un'educazione ancora maggiore.

Per Dewey, in questo modo, l'umanità dell'uomo è definita all'interno dell'educazione stessa: in quanto la vita umana è crescita, essa trova piena espressione nell'educazione. E poiché tutta l'esistenza può essere un continuo processo di crescita, l'educazione deve necessariamente essere concepita come "permanente".

La posizione di Dewey è gravida d'importanti implicazioni. Infatti, l'educazione appare come scopo a se stessa in un duplice senso: innanzitutto essa mira alla crescita umana continua. Ma data la continuità di questo processo, il suo fine è anche quello di una maggiore capacità di essere educato e di educarsi. Quest'ultima capacità coincide con l'*educabilità* del soggetto, che è suscettibile d'incremento attraverso l'educazione stessa. Se da un lato l'educabilità è la condizione per l'educazione, dall'altro l'educazione è un fattore dell'educabilità; il loro rapporto è circolare.

L'educazione permanente è l'orizzonte di questo processo.

Veniamo adesso alla prospettiva di Gramsci (1975). L'idea di educazione che si può attingere dai *Quaderni del carcere* non fa perno sull'uomo "in generale", sull'*uomo astratto* di matrice rousseauiana. Il punto di partenza è l'idea di uomo concreto, ossia di individuo in carne e ossa che vive in un certo contesto storico-sociale. La realtà dell'uomo concreto si coglie, perciò, attraverso le sue forme di funzionamento sociale, che contrassegnano la sua vita di adulto. Innanzitutto, per poter conservare e riprodurre la propria esistenza, egli è *produttore* di beni (materiali e immateriali) grazie ai quali può soddisfare i propri bisogni (fisici e spirituali). Ma questo suo funzionamento sociale

si compie in una situazione segnata dalla *divisione sociale del lavoro*. Così, in realtà ogni uomo è in rapporto d'interdipendenza coi propri simili, insieme ai quali forma la comunità sociale, e perciò egli è produttore e consumatore in quanto è al tempo stesso *cittadino* di tale comunità. Cogliere l'uomo concreto attraverso i suoi funzionamenti sociali significa dunque comprenderlo in quanto produttore e cittadino². Di conseguenza, affrontare la questione formativa da questa angolazione, vuol dire porsi il problema della *formazione dell'uomo in quanto produttore e cittadino*. Ciò premesso, il *principio educativo* di Gramsci consiste nell'idea che la scuola non deve pensare solo alla formazione del produttore, ma anche a quella del cittadino: tutti devono essere dotati delle competenze per poter diventare dirigente politico; cosicché, chiunque, anche se non lo diventerà effettivamente, sarà in grado di controllare chi dirige. E si tratta di un processo che inizia a scuola ma si distende lungo tutto l'arco della vita adulta, nel lavoro come nelle associazioni della società civile.

(2) Come si è visto, queste due concezioni disegnano una tensione dell'educazione permanente: da un lato la crescita continua dell'uomo in quanto essere umano "in generale"; dall'altro, la critica dell'uomo astratto e la formazione costante del produttore e del cittadino. Ossia: sviluppare l'umanità dell'uomo o coltivare i suoi funzionamenti storico-sociali? In realtà, questa tensione – benché effettiva, in quanto riflette orientamenti culturali diversi – non mette capo a un rompicapo insolubile, e sembra piuttosto declinabile secondo linee di complementarità dialettica che richiedono un nesso reciproco tra queste due prospettive, così da raffinare il senso dell'educazione permanente. Tali prospettive possono così fecondarsi reciprocamente. In questo modo, la crescita umana non va riferita all'uomo in astratto, bensì all'uomo in quanto produttore e cittadino. E, parimenti, la formazione del produttore e del cittadino deve darsi come crescita umana (non come mero adattamento alla realtà economica e politica). E oltre a ciò, occorre fissare il principio secondo cui una crescita umana che sia autenticamente tale deve coinvolgere l'uomo nella sua interezza, l'uomo completo, poiché nell'unilateralità non si dà vera crescita. Pertanto, l'educazione permanente deve caratterizzarsi come crescita umana dell'uomo sia come produttore che come cittadino. Così, la formazione continua come produttore, le attività politiche come cittadino, le esperienze culturali come fruitore, vanno ricomprese nella prospettiva di una crescita continua e sempre più profonda dell'umanità stessa dell'uomo. E ciò si pone come l'orizzonte di senso dell'educazione permanente.

² Vedi M.A. Manacorda, *Introduzione a: A. Gramsci, L'alternativa pedagogica*, a cura di M.A. Manacorda, La Nuova Italia, Firenze 2005, pp. IX-XI.

L'evoluzione dei concetti di *Éducation permanente*, *lifelong/lifewide learning*, educazione degli adulti

di *Paolo Federighi* – Università di Firenze

1. I contenuti consolidati

È dalla seconda metà del secolo scorso che questi sintagmi (ma ve ne sarebbero molti di più da ricordare: *permanent education*, *lifelong education*, formazione permanente, etc.) si sono inseguiti spesso con la pretesa di sostituirne altri in uso e di costituire una novità non solo lessicale, ma anche semantica.

Se risaliamo al patrimonio di produzione scientifica e politica consolidatosi a livello internazionale fino dagli anni Cinquanta del secolo scorso, possiamo constatare come l'idea ed il termine di *éducation permanente* fosse già allora ben consolidata.

Nel 1960, con l'occasione della seconda Conferenza mondiale di Montréal, Paul Lengrand fornì la prima versione sistematica dell'idea di *éducation permanente* nelle sue due dimensioni spaziale e temporale. Passano però oltre 30 anni prima che il termine *lifelong/lifewide learning* sia adottato dalla Commissione Europea e divenga di uso comune. La vera novità di questo riconoscimento era costituita dal fatto che una istituzione pubblica sovranazionale adottava un lemma che evocava l'idea del superamento della frammentarietà derivante dalla identificazione della formazione con una serie di istituzioni educative, a favore invece di un concetto olistico, che integrava non tanto la scuola e il territorio, ma che si proponeva di leggere in chiave educativa la vita quotidiana e lavorativa di tutte le persone, indipendentemente dalla loro età. Per il resto, dal punto di vista teorico e semantico non cambiava quasi niente rispetto alle precedenti formulazioni. Quello che prima si poteva significare con due parole: *éducation permanente*, ora ne richiedeva quattro: *lifelong and lifewide learning*.

Il significato di base di questi termini, la loro capacità di fornire una nuova chiave interpretativa al fenomeno dell'educazione e della sua continuità oltre le transizioni del ciclo di vita, di ispirare nuovi tipi di azione educativa e nuove strategie e politiche si erano già consolidati nel corso degli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso. Due decenni di dibattito e di produzione scientifica arrivarono a porre in luce alcuni capisaldi che poi rimarranno stabili sino ad oggi, al di là delle diverse accentuazioni derivanti dalle culture nazionali dell'educazione o dalle ideologie.

Ciò consentirà ai ricercatori di impegnarsi nella produzione di comuni strumenti di lavoro a supporto della definizione dell'oggetto e del senso del lavoro scientifico, oltre che della possibilità di operare nel quadro di una comunità internazionale di ricerca. L'esigenza di internazionalizzazione dei linguaggi viene infatti potenziata – oltre che dai processi di globalizzazione e di indebolimento del ruolo degli Stati – dalla stessa

idea guida di *éducation permanente*. Se la concezione dei sistemi educativi (scuola ed educazione degli adulti) è fortemente soggetta ai contesti nazionali ed alle politiche pubbliche, ovvero alle culture nazionali dell'educazione, non così è per l'idea di *éducation permanente* (ovvero di *lifelong learning*) che invece come idea guida non è necessariamente sensibile alle varianti nazionali. Ciò che varia sono le strategie di attuazione che si dovranno piegare alle condizioni operative presenti nei diversi contesti, ma non il senso.

Il raggiungimento di una sostanziale uniformità di concezioni spiega perché tra il 1960 ed il 1990 molti ricercatori di diversi paesi si dedicassero a lavori comuni volti a costruire gli strumenti di base del lavoro di ricerca nei vecchi e nuovi campi (educazione degli adulti ed educazione permanente) e nella nuova dimensione internazionale e transnazionale. Ne è una testimonianza l'intensa attività di produzione di terminologie comparate e di glossari. Questo impegno di semantica lessicale nasce dalla necessità di confrontare i significati ultimi delle molteplici espressioni attraverso cui nelle diverse culture dell'educazione si identificano i suoi oggetti.

2. Stabilità e dinamica evolutiva

La sfida risulterà tutt'altro che banale. L'isolamento in cui erano vissute numerose comunità di educatori e gli scarsi investimenti dedicati alla ricerca rendevano impossibile definire aree linguistiche (geografiche o sociali) in cui agli stessi termini corrispondevano gli stessi significati. Il superamento di questo limite è una sfida costante proprio perché il campo stesso è continuamente esposto a dinamiche evolutive, a considerare nuove dimensioni e nuove sfide.

La difficoltà di definire a livello nazionale e internazionale un comune significato delle espressioni adottate è solo in parte da attribuire alla confusione prodotta dalla creatività linguistica di alcuni autori ambiziosi. Nei fatti, se assumiamo una prospettiva storica (e sociolinguistica), ci rendiamo conto come termini e concetti mutino nel corso degli anni, in ragione del tempo, degli spazi geografici, dei gruppi di operatori che si esprimono (pedagogisti piuttosto che assistenti sociali oppure operatori culturali).

A volte termini con lo stesso significato si sono inspiegabilmente sostituiti gli uni agli altri (si pensi ad esempio alla originaria educazione ricorrente poi soppiantata dalla più accattivante formazione continua). Altre volte nuovi termini hanno comportato cambiamenti paradigmatici rimasti patrimonio di pochi (si pensi all'introduzione del concetto di educazione in età adulta per identificare il fenomeno, oppure del concetto di andragogia per identificare il dispositivo che ne governa la ricerca scientifica).

Il concetto di *éducation permanente* e di *lifelong/lifewide learning* ha però avuto una sua stabilizzazione fin dalle sue iniziali enunciazioni. Prima Lengrand, poi De Sanctis e Gelpi – per ricordare il contributo di due italiani – hanno immediatamente identificato il valore del concetto limitandolo ai confini di un'idea guida che serve a dare coerenza spazio-temporale all'azione educativa relativa ad ogni età della vita, ed al tempo stesso ad assicurare il controllo sociale organizzato sul senso dei processi attivati, sul tipo di futuro che le azioni educative preparano per i singoli e per l'umanità. Questo nucleo semantico non è cambiato. È vero che si possono enumerare Governi nazionali e regionali che hanno

emanato leggi e regolamenti sul lifelong learning, ma al di là delle enunciazioni di principio essi non hanno prodotto nuovi oggetti ed in Italia si sono spesso limitati a regolamentare sotto sistemi dell'educazione degli adulti non formale.

Diverso è invece il percorso evolutivo del concetto di educazione degli adulti che oggi utilizziamo per identificare il fenomeno spiegato dall'insieme di teorie, strategie, politiche e modelli organizzativi che tendono a interpretare, dirigere e gestire i processi formativi individuali e collettivi lungo tutto il corso dell'età adulta. Si tratta di un oggetto che va oltre i confini del sistema scolastico e della formazione professionale per adulti. Esso include l'insieme dei momenti formativi, a carattere anche informale o accidentale, presenti nel lavoro e nella vita quotidiana.

Tale concetto – a differenza del concetto di *éducation permanente* e di *lifelong/lifewide learning* – ha subito una costante evoluzione. L'educazione degli adulti ha avuto in Europa un'origine comune – l'avvento della società industriale –, ma un successivo sviluppo fortemente differenziato. L'intreccio tra le diverse variabili sociali, economiche, religiose, culturali ha dato vita ad una Babele andragogica, oggi sempre più spinta verso processi di integrazione indotti dalle dinamiche della globalizzazione, dalle politiche transnazionali e facilitate dal contributo degli organismi internazionali. Tale retroterra è tradotto oggi nella diversa strutturazione dei sistemi nazionali di educazione degli adulti e nella diversità dei concetti attraverso cui gli stessi specialisti e *decision makers* li descrivono. Il fatto poi che l'educazione degli adulti di iniziativa privata dovunque prevalga su quella pubblica introduce un ulteriore elemento di differenziazione linguistica e concettuale. Qui le leggi statali e regionali non possono imporre un linguaggio comune come è accaduto in campo scolastico e universitario.

3. Le radici storiche

Le ambiguità lessicali dell'educazione degli adulti è connessa alle due spinte parallele che ne determinano le origini: da una parte, l'interesse della borghesia industriale di disporre di forza lavoro capace di prendere parte ad una attività produttiva in costante evoluzione, dall'altra l'interesse delle classi lavoratrici ad orientare le nuove condizioni e possibilità formative indotte dal processo produttivo anche ai fini della propria emancipazione e del superamento della divisione sociale del lavoro. A queste si accompagna una terza direttrice di sviluppo animata dalle classi sociali emergenti, coagulatesi attorno al processo di costruzione dei nuovi Stati e tendenti a ricorrere alla formazione quale elemento di unificazione nazionale e di rafforzamento dei ceti dirigenti. A cavallo tra il XVIII ed il XIX secolo, in tutti i paesi dell'Europa industrializzata essa si tradurrà nella propagazione di scuole e centri di formazione professionale per adulti o giovani lavoratori (dai Corsi rivoluzionari promossi a Parigi per operai armieri formatori nell'anno II sotto la Convenzione montagnarda, alle Scuole agricole promosse dal Marchese Ridolfi nei primi decenni dell'Ottocento, ai corsi serali e domenicali per donne lavoratrici nel Massachusetts promossi dall'impresa tessile Lowell & Waltham a partire dal 1820, alle Scuole in impresa della grande azienda bellica tedesca Krupp), oltre che nella diffusione di forme di mutualità e solidarietà educativa (praticate in Italia, come in altri paesi europei, attraverso le Società di Mutuo Soccorso o le Camere del lavoro)

e nella nascita di organismi e attività di educazione popolare ispirate, come in Danimarca, ai principi della folkeoplysning dettati inizialmente dal Vescovo protestante Grundtvig e dai suoi discepoli. Con il finire del secolo XIX ed i primi decenni del XX secolo l'intervento pubblico si affaccia prima in forme indirette e poi attraverso la gestione diretta anche nel campo della formazione lungo tutto il corso dell'esistenza. Gli interventi sono volti principalmente al controllo ed alla gestione di attività di formazione scolastica e professionale per giovani ed adulti. L'esplosione delle due guerre mondiali per un verso ha effetti stagnanti rispetto allo sviluppo delle pratiche e delle politiche della formazione, accentuato dall'affermarsi di governi autoritari. È però proprio negli anni immediatamente successivi alla Prima Guerra mondiale, nel 1919, che per la prima volta l'espressione lifelong education trova la propria consacrazione in un documento ufficiale del Governo della Gran Bretagna. Appena un anno prima anche nella legislazione della nascente Unione Sovietica viene affermato il fine di "garantire ai lavoratori l'effettivo accesso al sapere" ed il compito di "assicurare agli operai ed ai contadini poveri un'istruzione completa, universale e gratuita". Ma l'idea moderna di educazione degli adulti ha, nell'Europa occidentale degli anni Trenta, un suo cruciale momento di messa a punto teorico pratico nell'esperienza storica del Fronte Popolare in Francia. Fu all'interno di quel movimento politico di opposizione al nazifascismo che si incontrarono intellettuali e lavoratori e che, nel segno dell'éducation populaire, alla prassi della trasmissione di contenuti e valori culturali predeterminati, contrapposero un'idea di allenamento mentale attraverso cui rafforzare la muscolatura mentale dei lavoratori capace di porli in condizione di rispondere alle "idee ricevute". Questi sono i presupposti che permettono il passaggio ad un'idea di éducation permanente, avanzata da Arents e da Lengrand negli anni Cinquanta, totalmente affrancata da ipotesi di "cultura continuata" o di "scuola permanente".

A partire dagli anni Sessanta, il campo della formazione entra in una fase di incessante crescita e diviene un'arena di costante confronto di interessi diversi. Il modello focalizzato sulla scuola come momento essenziale della formazione del soggetto e concentrata in un'unica fase della vita entra in crisi. Inoltre, l'esplosione della domanda di formazione espressa tanto dagli individui come da un sistema economico sempre più fondato sul contenuto di conoscenze immagazzinato nei prodotti provoca l'avvio di un processo intenso di riforme e di nuovi interventi politici volti a costruire nuove condizioni per la formazione e nuovi sistemi. Governi, imprenditori, sindacati e movimenti sociali guardano alla formazione per i suoi intrecci con le politiche economiche, del lavoro, le politiche sociali, della salute, etc. Movimenti sociali e sindacati avanzano a livello mondiale nuove rivendicazioni sul terreno specificamente educativo. In tutti i paesi il diritto di accesso all'educazione ed alla cultura diviene un motivo comune a partire dagli anni Sessanta. Nel 1974, dall'Ufficio Internazionale del Lavoro, viene approvata la Convenzione n. 140 che tende ad introdurre su scala mondiale il diritto dei lavoratori dipendenti a liberare il tempo per la formazione attraverso permessi di studio retribuiti. Da quegli anni in poi si fa sempre più intensa l'azione dei Governi, e particolarmente di quelli dei paesi più industrializzati, volta a garantire condizioni di equità nell'accesso al mercato dell'educazione anche durante l'età adulta. Già prima della rivolta studentesca di Berkeley e del 1968, il Presidente degli Usa Lyndon B. Johnson dette vita ad un grande programma promosso dal Governo federale per l'aggiornamento

professionale e l'educazione di base degli adulti. Sarà poi la Svezia, su iniziativa dello stesso Primo Ministro Olof Palme, che per prima cercherà di mettere in atto, a partire dal 1968, un sistema di educazione ricorrente, al fine di rendere possibili, su larga scala, i rientri in formazione.

4. Il peso dell'evoluzione dei sistemi produttivi

Tra il 1993 e il 1995 la Commissione Europea pubblica tre *Libri bianchi* che aprono la strada ad una stagione di Programmi europei che favorirà il diffondersi di una nuova sensibilità verso i temi della formazione in tutte le età della vita:

- *Growth, Competitiveness, Employment – The challenges and ways forward into the 21st century* (05/12/1993);
- *European social policy – A way forward for the Union* (27/07/1994);
- *White paper on education and training – Teaching and learning – Towards the learning society* (29/11/1995).

Anche l'Unesco nel 1997 promuove ad Amburgo la sua Confitea V – probabilmente la più significativa dopo quella del 1960 a Montreal – con cui si cerca di adeguare pensiero e agenda dell'educazione degli adulti e del lifelong learning alle sfide del futuro.

Non sono mai i Libri o le Conferenze a produrre cambiamenti epocali, essi semmai sono un sintomo dei mutamenti in atto, della necessità di riflessione e messa a punto che la comunità politica, sociale, economica e scientifica avverte. Se l'Unesco – grazie anche ad un lungo lavoro di preparazione decennale svolto su scala mondiale sia a livello politico che scientifico – ha contribuito a definire sfide, obiettivi e strategie generali, sono però i testi della Commissione Europea che hanno segnato un punto di svolta in quanto hanno spinto gli Stati e la ricerca dell'area europea a confrontarsi con le sfide che poneva la società della conoscenza e ad adottare concetti e linguaggi che favorissero la comprensione e lo studio dei fenomeni da governare.

Ad un quarto di secolo di distanza le sfide si sono accresciute ed in parte sono mutate. Il progredire della quarta rivoluzione industriale (Industry 4.0) ha provocato la necessità di arricchire i precedenti paradigmi e le precedenti categorie e definizioni.

La terza rivoluzione industriale caratterizzata dall'incorporazione della conoscenza nei processi produttivi attraverso l'introduzione dell'elettronica e della robotica è rimpiazzata – a distanza di pochi decenni – da nuovi modelli di produzione basati sulla cibernetica e sull'integrazione dell'intelligenza in tutti gli oggetti della produzione industriale oltre che negli ambienti di vita e di lavoro.

Oggi, la speranza delle nostre nazioni di mantenere e sviluppare nel contesto della competizione mondiale i livelli di benessere acquisiti è affidata alla capacità di mobilitare le energie necessarie per essere parte e guidare la quarta rivoluzione industriale. La sfida è di far emergere i nuovi campioni dell'innovazione tra le imprese di ogni dimensione e di guidare uno slancio collettivo attorno ad nuovo progetto sociale utilizzando l'elevato potenziale di ottimizzazione oggi possibile nei settori della produzione e della

logistica per creare nuovi servizi in settori importanti di applicazione – come la mobilità, la salute, il clima, l’energia –.

La novità di fondo della quarta rivoluzione industriale va oltre i confini della robotica, dell’Internet of Things, degli oggetti ibridi, della fabbrica ecologica. La creazione di innovazione e la sua utilizzazione punta sulla intelligenza delle persone, dotate di qualità più raffinate rispetto a quelle richieste dalle precedenti ere industriali. Oggi la qualità della vita delle persone dipende dalla loro capacità di iniziativa, dall’essere onilaterali. Non basta più apprendere ad apprendere, è necessario essere capaci di raccogliere e interpretare l’ampia mole di informazioni prodotte dal monitoraggio intelligente dei nuovi strumenti di produzione e, quindi, assumere in tempo reale processi decisionali autonomi, che ottimizzino l’attività delle organizzazioni cui appartengono e le intere Global value chain cui sono collegati.

Per partecipare a questo tipo di cambiamento ci vogliono uomini nuovi, che sappiano far avanzare rapidamente un percorso di esplosione dell’intelligenza nei luoghi di lavoro e nella vita quotidiana.

Agli uomini che vivono nelle nuove città e lavorano nelle Smart Factories si chiede di saper operare all’interno di sistemi cognitivi, che producono nuovi saperi e vivono di conoscenze. La loro fortuna è basata sulla capacità di produrre innovazione, progresso tecnologico attraverso la loro attività economica. La conoscenza è il nuovo fattore aggiunto della produzione che le persone devono saper far crescere assieme agli altri fattori della produzione. Senza produrre costantemente nuova conoscenza l’organizzazione non è neppure in grado di assorbirne. Una educazione all’altezza dei tempi deve sapere assicurare tendenzialmente a tutti le condizioni per la crescita della capacità di produrre costantemente nuove conoscenze di prodotto, di processo, di organizzazione e di mercato.

5. Apprendimento continuo o costante produzione di nuove conoscenze?

La consapevolezza del tipo di cambiamenti che interessano i contesti sociali in cui operiamo ci aiuta a spiegare la pressione cui il nostro pensiero ed i nostri programmi di ricerca sono sottoposti. Forse è esagerato dire che siamo di fronte ad un cambiamento epocale. Semplicemente dobbiamo far evolvere le nostre concezioni ed irrobustirle rispetto alle nuove esigenze cui l’educazione degli adulti deve confrontarsi sia a livello di azioni educative che di riflessione.

Dal confronto con la quarta rivoluzione industriale ne scaturirà probabilmente un’educazione degli adulti che dovrà saper accompagnare i processi di crescita delle persone e delle organizzazioni, traendo il massimo dei benefici da un contesto di crescente globalizzazione. La nuova educazione degli adulti dovrà confrontarsi prioritariamente con la necessità di mettere in condizione le persone – da sole e con altri – di saper immaginare, progettare, produrre idee nuove, di saper partecipare ai processi di continua creazione di nuove conoscenze presenti in quasi tutti i tipi di lavoro.

Per questo l’attenzione alla dimensione informale dell’educazione dovrà accrescersi.

Di conseguenza, le diverse modalità di gestione delle azioni educative incorporate nella vita quotidiana e nel lavoro assumeranno una nuova centralità nelle definizioni e nella ricerca. Tuttavia, non ci sarà – forse – la necessità di inventarci nuovi termini, a meno che non prevalgano ragioni di marketing. È però possibile che stiamo lavorando per avvicinare il giorno in cui il concetto di lifelong learning apparirà insufficiente a indicare la direzione per cui operare ed utile solamente ad illustrare un fenomeno naturale: l'apprendimento continuo.

Bibliografia

- Bélanger, P., Federighi, P. (2000), *La libération difficile des forces créatrices*, Paris, L'Harmattan – Unesco (testo preparatorio di Confintea V).
- Carlsen, A. (1998), *Terminitea*, Göteborg: Nordic Folk Academy .
- Confintea V.: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/>.
- Dave, Ravindra H., (1976), *Foundations of Lifelong Education*, Oxford, Pergamon Press.
- De Sanctis, F. M. (1975) *Educazione in età adulta*, Firenze: La Nuova Italia.
- De Sanctis, F.M., (1979), *L'educazione permanente*, Firenze, La Nuova Italia.
- Delors, J. (1996), *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Unesco-Odile Jacob.
- EBAE, (1976), *The Terminology of Adult Education*, Amersfoort: EBAE.
- Ecle. European Centre for Leisure and Education – Unesco (1977 e segg), *Adult Education in Europe*, Prague, Ecle, Vols 1-23.
- Ecle. European Centre for Leisure and Education-Unesco, ed. (1990), *International Handbook of Adult Education*, Prague: Ecle-Unesco, vols I-III.
- Federighi, P., a cura di (2000), *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*, Firenze, Quaderni di Euridyce.
- Husen, Torsten, et al., ed. (1985), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford: Pergamon Press.
- Jarvis, P., (1990), *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*, London & New York: Routledge.
- Jelenc, Z. ed, (1991), *Terminologija izobraevanja odraslih*, Ljubljana: Pedagoski Institut.
- Lengrand, P. (1970), *Introduction à l'éducation permanente*, Paris: UNESCO.
- Merriam, S.B., Cunningham, P.M. ed (1989), *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Onushkin, V.G., Ogarev, E.I. (1995), *Obrazovanie vzroslih. Mezhdistsiplinarii slovar terminologii*, Sankt Peterburg: Voronezh.
- Rosenius, A., Absetz, K., Toivainen, T. (1998), *Basic Adult Education. English Finnish Terminology*, Helsinki, Finnish Adult Education Association.
- Schmitz E., Tietgens, H. (1984), *Enzyklopaedie Erziehungswissenschaft: Erwachsenenbildung*, Stuttgart.
- Titmus, C. et al, ed (1979), *Terminology of adult education*, Paris: UNESCO.
- Tuijnman, A.C., ed. (1996), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Oxford: Pergamon Press.

Per un modello sistemico di educazione permanente

di *Luigi Pati* – Università Cattolica di Milano

1. Ho trovato particolarmente interessante il collegamento posto dagli organizzatori del Convegno fra la Teoria Generale dei Sistemi (TGS) e l'Educazione Permanente. Ciò in considerazione del fatto che ho sempre sostenuto, fin dai lontani anni Settanta, che la riflessione pedagogica può guadagnare consistenza epistemologica e validità procedurale proprio dal modello sistemico. Questo, è cosa nota, è stato e continua ad essere assunto da molteplici ambiti scientifici, trattandosi di un modello logico-matematico, quindi astratto, e in quanto tale applicabile a tutti gli ambiti di ricerca.

In forza degli approfondimenti effettuati nel corso degli anni, mi piace sottolineare lo stretto collegamento che è permesso porre fra la TGS e l'antropologia personalistica, quindi tra il modello sistemico d'interpretazione della realtà e la concezione dell'uomo del mondo e della vita che è alla base della riflessione pedagogica nella quale mi colloco. L. Von Bertalanffy, riconosciuto da tutti come padre fondatore della TGS, e M. Buber, esponente di spicco della filosofia dialogale, pongono l'enfasi – conformemente a precipi processi speculativi – sui temi della relazione, della reciprocità, dell'apertura, dell'integrazione, della direzionalità. Sono tutti elementi che si mostrano indispensabili per accostarsi e comprendere la vita umana e sociale, quindi il processo di educazione permanente a cui il singolo uomo è vincolato.

2. Se fermiamo l'attenzione sulla TGS, occorre segnalare che essa, formulata da L. von Bertalanffy intorno agli anni Cinquanta del secolo scorso sulla scorta dei suoi studi compiuti fin dagli anni Venti, si schiera contro ogni tentativo di riduzionismo meccanicistico, contro il concetto di causa-effetto, contro la scomposizione della realtà in particelle tra loro isolate; mette invece l'accento sull'aspetto globale della conoscenza, sulla complessità strutturale degli organismi, sulle interazioni esistenti tra i vari fenomeni. Il concetto di *sistema* diventa così una nozione-chiave per la formulazione di una nuova concezione scientifica del mondo.

È ben vero che esso ha radici assai remote nel tempo. In campo filosofico bisogna risalire almeno ad Ippocrate, per poi passare, tanto per fare alcuni nomi, attraverso Eraclito, Nicola da Cusa, Paracelso, Leibniz, Pascal, Vico, Marx, Hegel, fino a giungere ad esponenti dell'esistenzialismo e del personalismo filosofico. Da tali pensatori emerge, pur se espressa con toni e modalità differenti, l'idea secondo la quale «il tutto contiene qualcosa di più della somma delle parti», sicché il processo conoscitivo non

può svolgersi soltanto per analisi e sintesi successive ma implica altresì l'intuizione della pienezza, della «totalità» dell'oggetto osservato. In proposito sono stimolanti ancor oggi le riflessioni svolte da Nicola Cusano, il quale, stando all'opinione del von Bertalanffy (1971, p. 32), «nel quindicesimo secolo rappresentò una sorta di padre spirituale per la moderna filosofia “olistica” e prospettivistica».

La TGS si delinea come la scienza dei «principii che sono applicabili ai sistemi in generale, indipendentemente dalla natura dei loro componenti e delle forze che li regolano. Con la Teoria Generale dei Sistemi raggiungiamo un livello in cui non parliamo più di entità fisiche e chimiche, ma discutiamo di globalità di natura completamente generale» (Von Bertalanffy, 1971, p. 234).

Con essa si affronta lo studio delle leggi proprie della «totalità», nella convinzione che sugli esseri viventi, sugli organismi, sulle organizzazioni si può riflettere, trattandoli come sistemi rispondenti a precise eppure generali leggi di funzionamento.

Le suddette argomentazioni fanno capire che, se non tutti, almeno i principii più generali della teoria sistemica possono essere assunti anche dal discorso pedagogico, per precisare meglio il rapporto educativo e per provare scientificamente vecchie e nuove intuizioni. Di conseguenza, tali principii possono procurare sostegni non trascurabili alla stessa fondazione epistemologica della pedagogia. In questa direzione, preme mettere in risalto il concetto di sistema. Esso, se per un verso aiuta a dare un'idea più precisa della TGS, per l'altro è quello che più si presta ad essere impiegato dal discorso pedagogico.

3. Il sistema può essere definito come un insieme di parti le quali, dotate di determinate connotazioni, istituiscono tra loro relazioni, talché il comportamento di ciascuna di esse risulta contraddistinto dal legame in cui è coinvolto, e viceversa. Tutte, in forza delle reciproche interazioni, conferiscono al sistema proprietà, che non sono la mera derivazione della somma delle loro note distintive ma risultano del tutto originali. «Il significato di quell'espressione, in un certo senso mistica, secondo cui “l'insieme è maggiore della somma delle parti”, consiste semplicemente nell'affermare che le caratteristiche costitutive non sono spiegabili a partire dalle caratteristiche delle parti isolate. Pertanto le caratteristiche del complesso, se vengono confrontate con quelle degli elementi costitutivi, risultano “nuove” o “emergenti”» (Von Bertalanffy, 1971, p. 96; pp. 112-124).

Ne deriva che, nella totalità dell'organismo strutturato, il singolo elemento, per essere veramente conosciuto, va esaminato con riferimento alla condotta di tutti gli altri e quindi a quella dell'intero sistema. Come non si può ottenere una totalità, una «unità», mediante la somma di molteplici parti ma è necessaria la loro vicendevole interazione, così per capire il comportamento delle singole componenti non si possono considerare queste ultime in maniera isolata: occorre osservarle senza trascurare la complessità del sistema a cui partecipano. La cosa era stata ben intuita già nel XVII secolo da B. Pascal, per il quale «è impossibile conoscere le parti senza conoscere il tutto, così come non è consentito conoscere il tutto senza conoscere particolarmente le parti».

Ne consegue che la variazione introdotta in una componente si ripercuote tanto sul funzionamento di tutto il sistema quanto sul comportamento settoriale delle altre componenti. Nello stato di totalità, la perturbazione di un elemento conduce ad un riassetto, ad un riequilibrio dell'intero organismo, non già ad un cambiamento isolabile e privo

di ripercussioni generali. Ciò suscita l'emergere di qualità «nuove» dell'organismo, rispetto alle sue singole componenti, concorrendo all'aumento della sua complessità. Si assiste, pertanto, ad un processo di differenziazione e ricomposizione degli elementi, che si costituiscono come sotto-sistemi strutturati e in relazione tra loro secondo un vero e proprio ordine di priorità. Ciò spiega perché l'organismo manifesta una progressiva *centralizzazione*, o individualizzazione, ossia l'inclinazione di alcune sue componenti a ricoprire un ruolo dominante rispetto alle altre.

Nel procedere della realtà è dato porre la distinzione tra *sistemi chiusi* e *sistemi aperti*. I primi vivono ripiegati su sé stessi; i secondi istituiscono scambi con l'ambiente circostante, «esibendo la capacità di importare ed esportare materiali e di operare nel senso di produrre e distruggere strutture con i propri componenti materiali» (Von Bertalanffy, 1971, p. 224; pp. 95-124; 144-149).

Gli organismi viventi sono sistemi aperti. Tra di essi, quelli dotati di un maggior grado di apertura reagiscono meglio e si adattano con prontezza ai cambiamenti del contesto in cui sono situati. Tutti, però, sono chiamati a preservare un certo grado di struttura per assicurare la loro identità; in caso contrario si dissolverebbero nell'ambiente. All'opposto dei sistemi chiusi, i sistemi aperti hanno la possibilità strutturale di ottenere uno stato che si presenta sotto forma di sempre più alta complessità organizzativa, perciò mai vincolato ad una condizione di equilibrio immodificabile. È questo il cosiddetto *stato stazionario*, il quale, proprio degli organismi viventi, permette ad essi di mantenere una permanente consistenza pur nello scambio costante di componenti attivato con l'ambiente circostante. Adirittura esso, nel continuo processo di assunzione e di espulsione, di distruzione e di rigenerazione di elementi da parte del sistema, adduce a forme di ordine e di complessità sempre maggiori. Lo stato stazionario «si mantiene a una certa distanza dall'equilibrio vero, ed è pertanto capace di fare del lavoro». In tal modo «il sistema rimane costante per quanto riguarda la sua composizione anche se si svolgono in esso processi irreversibili continui» (Von Bertalanffy, 1971, p. 224).

Lo stato stazionario è *equifinale*, nel senso che un sistema aperto, pur muovendo da condizioni iniziali diverse rispetto a quelle di altri sistemi aperti, oppure seguendo vie di crescita differenti dalle loro o, ancora, nonostante le perturbazioni subite nel corso del suo procedere, può raggiungere ugualmente un certo fine stabilito. Tutto questo in netto contrasto con l'andamento dei sistemi fisici convenzionali, per i quali lo stato di equilibrio o di omeostasi finale è dettato dalle loro condizioni iniziali. Ne deriva che, mentre i sistemi chiusi raggiungono lo stato di equilibrio in *maniera asintotica*, diretta, preordinata, i sistemi aperti possono invece pervenire allo stato stazionario in virtù dell'*equifinalità*, ovvero anche se sono inizialmente soggetti a fenomeni di *superamento* e di *falsa partenza*. Con essi «il sistema procede, in un primo tempo, in una direzione contraria a quella che, alla fine, porta allo stato stazionario» (Von Bertalanffy, 1971, p. 227; pp. 202-203, 211, 248.).

4. L'importanza delle suddette precisazioni scientifiche ai fini del discorso pedagogico è notevole, soprattutto per il sostegno epistemologico dato all'intuizione secondo la quale l'uomo, in quanto sistema attivo di personalità, per crescere ha bisogno, fin dal suo apparire sulla scena del mondo, di stabilire corrette reti di rapporto con lo spazio

circostante. Tali reti di rapporto non cessano di essere preziose con l'ingresso del soggetto nelle fasi successive della vita: sono da coltivare ed alimentare per tutto il corso dell'esistenza individuale. In esse è da promuovere, conformemente ai livelli di maturità via via conseguiti, *permanenti processi di differenziazione e di arricchimento personale* (Pati, 1984).

La crescita umana non si svolge in termini lineari, ossia come mera evoluzione bio-psichica, che muove da forme elementari, si arricchisce sempre più fino ad una certa età, declina con la graduale perdita di funzioni a mano a mano che ci si incammina verso il tramonto della vita. Dalla metà degli anni Cinquanta del secolo scorso, in virtù del contributo proveniente anche dalla TGS, il variegato mondo della ricerca va opponendo alla linearità la complessità. Gli studiosi fanno notare che le età della vita sono *tutte* contraddistinte da un permanente processo di acquisizione e perdita, da crisi e nuovi adattamenti, da eventi critici e inedite capacità di controllo degli avvenimenti. I ricercatori muovono dall'assunto secondo il quale nel corso dello sviluppo individuale intervengono *mutamenti psico-biologici* connessi con l'età, *mutamenti socio-economico-politico-culturali* collegati all'ambiente circostante, *fattori critici* della sfera di vita della persona interessata. La variazione che interviene in un singolo settore si ripercuote sistemicamente sugli altri, talché il dinamismo della crescita risulta difficile da ridurre a uno schema deterministicamente funzionante: ogni momento della vita comporta guadagni (arricchimenti) e perdite (impoverimento o rinunce). In questa luce, la maturità non può essere identificata *tout-court* come esito del procedere cronologico della persona. All'opposto, esige il riferimento a capacità che la persona acquisisce gradualmente nel tempo, anche in virtù dello scambio relazionale intrapreso e coltivato con il contesto ambiente. Esaminare problemi e progettare soluzioni; affrontare con equilibrio le incognite della vita e prendere decisioni; effettuare selezioni delle esperienze e porsi obiettivi, ordinandoli e perseguendoli secondo alcune prescelte priorità; ricavare dalle prove affrontate insegnamenti per l'ulteriore cammino: sono tutte caratteristiche che, apprese sulla base di scambi relazionali, giovano al fiorire di potenzialità innate.

Il concetto di sviluppo sopra enunciato sospinge a rilevare in ciascun periodo evolutivo attraversato dal soggetto fattori peculiari, che non compaiono negli altri. Le varie età della vita sono qualificate dall'apparire di originali capacità, risorse, competenze, a cui fanno eco diminuzioni, ridimensionamenti, perdite.

Anche sotto l'aspetto pedagogico oggi giorno si è inclini a ritenere che la crescita umana, sin dagli esordi dell'avventura esistenziale, va ben oltre il criterio della linearità cronologica. Si guarda ad essa sulla scorta delle coordinate cartesiane del tempo e dello spazio. Ciò non soltanto perché il soggetto nasce in un periodo storico e in un luogo dati, ma anche e soprattutto in quanto il suo stesso dinamismo di accrescimento si svolge in termini temporali e spaziali. La pedagogia muove dall'idea che il singolo soggetto va sempre esaminato in riferimento ai molteplici àmbiti di esperienza ai quali egli appartiene e agli obiettivi educativi che il medesimo può tentare di raggiungere nel corso delle fasi di crescita. In forza di siffatta impostazione trova ragione d'essere, tra le altre cose, l'istanza epistemologica tanto della *Pedagogia dello sviluppo umano* quanto della *Pedagogia degli ambienti educativi* (Pati 2007, pp. 24-27). L'una e l'altra permettono di asserire che la riflessione pedagogica, al pari del procedere educativo, si muove sempre in direzione diacronica e sincronica. La vita dell'uomo è contrassegnata

dallo scorrere di un arco vitale; questo a sua volta implica il costante riferimento a luoghi di esperienza e di conoscenza, che diventano via via più ampi ed articolati. In ordine a siffatto dinamismo, si può parlare di *cambiamento in prospettiva evolutiva* (tempo) e di *cambiamento in prospettiva relazionale* (spazio). Al succedersi ora lineare ora dinamico delle varie età della vita, fa eco un più o meno graduale ampliamento del raggio esplorativo-conoscitivo, e l'uno e l'altro manifestano il permanente modificarsi del singolo soggetto nel mondo (Pati, 2016).

5. Da quanto detto scaturisce anche l'esigenza di organizzare il contesto esperienziale, ossia di strutturare un macro sistema nel quale stabilire raccordi, confronti e collegamenti progettuali tra le varie realtà esperienziali, le molteplici istituzioni operanti, i numerosi referenti progettuali. Nel complesso, il concetto di sistema, come è facile capire, aiuta a dare consistenza scientifica all'istanza pedagogica del *sistema formativo integrato*, quindi alla necessità di fare in modo che il funzionamento complessivo di un dato spazio di vita, di una prescelta comunità esistenziale, non mortifichi le particolarità di settore. All'opposto, per esso diventa necessario esaltare l'azione della singola parte, nel mentre ne asseconda il collegamento progettuale, concettuale, metodologico con il disegno dell'intero sistema generale.

Ciò detto, è indispensabile sottolineare, a scanso di equivoci, che il sistema formativo integrato dalla TGS è sollecitato ad operare anche e soprattutto per il contributo che esso può offrire alla crescita soggettiva, contro la messa a punto di meccanismi e tecnologie spersonalizzanti. «Ciò di cui abbiamo bisogno, nota il von Bertalanffy, è una *nuova concezione dell'uomo*»; la qual cosa significa soprattutto recuperare gli aspetti smarriti o obnubilati dell'uomo e inserirli in una prospettiva generale rinnovata, che ridia senso, forza e importanza all'elemento umano. L'uomo non è animato dal principio utilitaristico dell'omeostasi né è un automa reattivo. Egli si contraddistingue per le sue capacità progettive e innovative, per la sua responsabilità di azione, per la sua conaturata tensione ad autorealizzarsi e a dotarsi di valori onnicomprensivi e duraturi. Queste precisazioni permettono di comprendere meglio perché la TGS è alla base delle correnti psicologiche, che mirano ad approfondire ed a tutelare il concetto di «sistema attivo di personalità», qualificato da due assunti fondamentali: quello olistico e quello della direzionalità. Il primo nega validità a qualsiasi tendenza scientifica che, considerando i fattori della crescita individuale in termini di entità isolate, attribuisce ad essi un funzionamento e contenuti invariabili. Il secondo implica una teleologia, la tensione a procedere verso più raffinati stadi di maturità.

In virtù dei motivi ora esposti è permesso convenire sul fatto che l'andamento particolare di una rete di comunicazioni, di un certo sistema formativo, non condiziona in maniera fatalistica l'iter di accrescimento del soggetto. Costui, nel suo procedere verso livelli sempre più perfezionati e complessi di maturazione, va aiutato a mettere in pratica strumenti per mezzo dei quali opporsi agli elementi di deviazione e agevolare i fattori positivi. Se così non fosse, non si potrebbe escludere con forza l'istanza del determinismo né sarebbe permesso spiegare convenientemente la circostanza in cui a situazioni critiche si può accompagnare un successo della crescita. La personalità come sistema attivo aiuta a meglio comprendere perché molte volte lo stato di disagio può fungere da incentivo per il minore, se egli è sospinto verso il positivo superamento degli

ostacoli ed è motivato al conseguimento di validi traguardi.

La persona non è foggata dall'ambiente: va aiutata a trovare in sé e attorno a sé risorse per affrontare quanto la circonda e per stabilire con esso un rapporto d'interdipendenza. Anche quando, a cagione di ripetuti e insormontabili condizionamenti, il soggetto è costretto ad agire in maniera assolutamente funzionale all'andamento del campo esperienziale, si deve sempre intendere il comportamento come derivante dal bisogno dell'individuo di conquistare uno stato ottimale di convivenza con sé stesso e con il mondo. In altri termini, per la valida comprensione dello sviluppo personale non è sufficiente fermarsi all'osservazione del processo interattivo, esistente in specifici spazi di vita. Bisogna integrare lo studio di questi scambi con quello delle iniziative individuali intraprese per giungere ad un accordo con il sociale. Tutto questo in conformità a quanto espresso dal von Bertalanffy: «L'attività è una conseguenza del fatto che l'organismo è un sistema aperto, in grado di reggersi in uno stato diverso da quello di equilibrio e di consumare forze esistenti in potenza. Può quindi "agire" sotto il presentarsi di stimoli o per movimenti spontanei. Ogni evidenza biologica, neurofisiologica, etologica e psicologica indica che l'attività spontanea è primaria, e che lo stimolo-reazione (l'arco riflesso nel suo elemento più semplice) è un meccanismo regolativo ad essa sovrapposto» (Von Bertalanffy, 1971 p. 114).

Per concludere, mi piace sottolineare che la nozione di sistema, quindi di circolarità, se per un verso giova ad una rinnovata interpretazione del rapporto educativo, per altro verso pone agli educatori precise esigenze formative, sollecitandoli a precisare la loro idoneità educativa. Questa non è data dal semplice possesso di specifiche cognizioni ma altresì dalla competenza d'intrecciare con gli educandi, lungo il corso delle varie età della vita personale, una costruttiva rete di comunicazione nel sistema educativo territoriale nel quale entrambi sono situati e operano.

Bibliografia

Pati, L. (1984), *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia.

Pati, L. (2016), *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*, La Scuola, Brescia.

Von Bertalanffy, L. (1971), *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, ILI, Milano.

Per un modello sistemico di educazione permanente: le prospettive culturali e scientifiche

di Carla Xodo – Università di Padova

Abstract: In quanto segue, svilupperò l'argomento soffermandomi sui due punti di cui si compone il titolo:

1. il modello sistemico di educazione permanente, per il quale accennerò brevemente a *La buona scuola*, considerata dal mio punto di vista, come condizione per realizzare, nei fatti, una visione integrata ed interdipendente dell'azione educativa;
2. le prospettive culturali e scientifiche curvandole, in qualità di presidente del CIRPED¹, sul rapporto tra educazione permanente e pedagogia generale.

1. La buona scuola per l'educazione permanente

Ci sono idee che in un determinato momento storico hanno il potere di orientare, in quanto si riconosce loro la capacità di interpretare aspettative e fornire risposte ad attese personali e sociali. Si tratta di idee guida, dense di significati accumulati attraverso un lungo processo di stratificazione semantica a partire da una sorgente storica lontana. Di questa natura è sicuramente il termine *bene*.

Il problema del *bene umano*, di socratica e aristotelica memoria (Xodo 2001), conserva soprattutto oggi una straordinaria attualità.

Viviamo in tempi segnati da trasformazioni profonde e disorientanti. Per un verso, la violenza del fondamentalismo culturale minaccia di *ridurre* la molteplicità delle dimensioni del bene umano ad un unico e tirannico valore identitario (Panikkar, 2003); per altro verso, complicati strumenti tecnici innestati in un organismo di per sé plasmabile rimaneggiano e riconfigurano l'umano fino a prefigurare inquietanti prospettive post-umanistiche (Viola, 2010, pp. 89-98; Anders, 2003; Sanna, 2005). Nell'un caso e nell'altro, l'antica questione relativa alla vita buona appare quanto mai rilevante.

Se poi questo termine, il bene, viene accostato al termine *scuola*, un'altra parola intrisa di interpretazioni e significati sedimentatesi nel tempo, se ne ricava quell'espressione *La buona scuola*, carica di suggestione e di attese che solo in parte sembrano essere state tenute in considerazione dal testo di riforma che ne è derivato. Eppure il

¹ CIRPED è acronimo di Centro Italiano di Ricerca Pedagogica, l'associazione culturale fondata dai pedagogisti generalisti, fondata nel 2005.

titolo assegnato alla legge 107 del 2015, così galvanizzante da promettere più di quanto riesca a dare, lancia un'idea guida che va proprio nella direzione dell'educazione permanente offrendocene una singolare interpretazione.

Di certo *La buona scuola* riconosce i bisogni educativi degli studenti, quelli ordinari e quelli speciali – i BES. Riconosce anche le difficoltà scolastiche di apprendimento-DSA – e s'impegna a monitorare il proprio operato con un'autovalutazione annuale – RAV.

Ma, tutto questo non basta a garantire la bontà che la scuola promette.

Il bene, soprattutto all'interno della scuola, è un concetto etico e richiede comportamenti professionali moralmente connotati. La sfida che *La buona scuola* lancia a chi esercita la pratica educativo-scolastica è una sfida di democrazia attiva, un invito a leggere il rapporto educazione-democrazia non in termini unidirezionali, ma bidirezionali. Se è vero che l'educazione è un fattore fondamentale della vita democratica (Dewey, Bobbio) è vero anche che la democrazia è condizione decisiva per l'educazione. L'idea guida della legge n. 107/2015 è da individuare, nel principio di sussidiarietà che ha offerto il parametro per scompaginare la vecchia logica accentratrice dell'amministrazione dello stato in vista di una rivoluzione copernicana che ha portato al conferimento di compiti e funzioni agli enti locali (legge n. 59/1997) e, con provvedimento particolare (D.P.R. n. 295/1999), anche agli istituti scolastici. Cambia il modo di intendere i servizi, che ora non ci limitiamo a ricevere ma concorriamo a produrre. Anche la scuola non può sottrarsi a questa logica trasformativa: non più consegnata bell'è pronta da chi ricopre ruoli superiori, essa viene prospettata come una co-costruzione sociale, una pratica socialmente istituita, capace di regolarsi da sé, perché in grado di definire al proprio interno modelli virtuosi di azione e di comportamento.

La scuola viene fatta prima di tutto dai docenti e dai discenti, cui si alleano i genitori e si affiancano generosamente le risorse del territorio. L'aggettivo buono, che, ripeto, è di natura etica, esprime anzitutto un invito alla responsabilità di chi agisce all'interno della scuola.

Se nelle fasi precedenti del riformismo scolastico del XXI secolo si era fatto appello alla deontologia professionale, con l'intento di analizzare i diversi momenti del *processo* professionale, con *La buona scuola* ci si concentra sulla bontà o meno del prodotto finale che diventa il punto di avvio per l'analisi del processo.

Dunque, un'idea di scuola e di professionalità nell'ottica dell'educazione permanente che può diventare prospettiva reale per lo studente nella misura in cui essa sia vissuta in tal modo primariamente dai docenti e dal dirigente.

La creazione di un modello sistemico di educazione permanente parte di qui, dal vissuto di educatori, insegnanti e dirigenti. Insisto nell'affermare il necessario rispecchiamento dell'educazione nell'autoeducazione, perché questa consapevolezza non è sempre chiaramente presente in chi è professionalmente impegnato in quest'ambito. Faccio questa affermazione sulla base di una recente esperienza come presidente di Commissione in Regione Lombardia, nella sanatoria del concorso per dirigenti scolastici del 2011, stabilita, appunto, da *la buona Scuola*.

L'espressione "educazione permanente" è apparentemente un ossimoro in quanto unisce l'idea di dinamismo e cambiamento insiti nell'azione educativa con quella di persistenza e durezza. La contraddizione, in realtà, è solo illusoria se, invece, si

considera l'espressione dal punto di vista epistemologico, vale a dire in rapporto alle condizioni d'essere richieste da una realtà temporale quale è l'educazione. Come ogni manifestazione umana che si sviluppa storicamente, l'educazione è soggetta alle alterazioni che il tempo produce. Il tempo travolge, esaurisce gli effetti di qualsivoglia attività, perché modifica le condizioni dell'azione e gli esiti precedenti non possono restare immutabili. Un esempio evidente è rappresentato da quel fenomeno ricorrente, genericamente definito analfabetismo di ritorno, che è spia di una rinuncia ad apprendere in senso lato, anche dalle varie esperienze della vita. Quando l'educazione viene considerata un impegno a termine, legato alla prima fase della vita, è inevitabile il suo deterioramento, come l'attenuarsi e il venir meno della vivacità intellettuale, della sensibilità emotiva ed etica, della capacità deliberativa e pratica, della disponibilità a mettersi in gioco. L'unico modo in cui possiamo pensare di arginare e contrastare questa inevitabile implosione è di opporre come unica contromisura all'effetto trasformativo, l'impegno della continuità e della durata, in ultima analisi, il tentativo di combattere il tempo con il tempo. Per questo, affermiamo che le realtà temporali, a partire dal nostro essere personale, presentano un'ontologia particolare, di carattere narrativo, in quanto essa può emergere solo da una lunga durata, all'interno di una delimitazione temporale sufficientemente lunga per poter cogliere quei tratti di continuità, stabilità e coerenza che offrono elementi di identificazione e riconoscimento. Nel caso dell'educazione il periodo da prendere in considerazione riguarda tutta la vita di un soggetto, per questo siamo arrivati ad affermare che l'educazione esiste solo se è continua, meglio ancora permanente.

I diversi autori che si sono interessati al tema, oltre alla continuità hanno sottolineato altre caratteristiche dell'educazione permanente. Per tutti, Lengrande (1973) parla di natura totalizzante dell'educazione permanente sia nei confronti della persona soggetto di educazione, sia rispetto ai contesti in cui essa avviene. L'educazione permanente evoca, infatti, per un verso, il concetto d'integralità e di unità in ogni fase della vita umana. Significa che la preoccupazione di corrispondere ai bisogni educativi delle diverse età non deve far smarrire il senso dell'intero arco della vita. È un invito, per un verso, a vedere il tutto nella singola parte, pedagogicamente parlando, l'uomo, come diceva Rousseau, nel fanciullo, ma anche il suo inverso, visto che in ogni momento la nostra umanità si esprime interamente.

Per altro verso, l'idea di totalità rinvia alle condizioni esterne dell'educazione e si collega ai concetti di complementarietà tra teoria e pratica e di interdipendenza tra le diverse agenzie dell'educazione. Con il problema del superamento della divisione tra teoria e prassi, l'educazione permanente si ricollega all'educazione degli adulti, si affaccia in maniera decisa nell'ambito del lavoro e della formazione professionale e genera l'idea di sistema educativo-formativo.

Ma l'aspetto decisivo per affermare la prospettiva dell'educazione permanente riguarda, soprattutto oggi, il superamento della divisione tra teoria e prassi, che a livello scolastico introduce il paradigma metodologico-didattico dell'alternanza scuola lavoro. Questa, per la scuola e il mondo del lavoro, è la sfida più impegnativa in vista della creazione di un sistema educativo di istruzione e di formazione. Considerata dall'interno, si tratta di una sfida che deve essere colta, prima di tutto, da chi ha il compito di dirigerla, nel caso della scuola, dai dirigenti scolastici, i formatori dei formatori. Niente,

sul piano dei principi, appare più scontato, se la pratica non insinuasse dubbi sulle effettive possibilità di conseguire risultati soddisfacenti in tale direzione.

1.1. La formazione del dirigente scolastico e l'educazione permanente

Proviamo a considerare come avviene oggi la formazione dei DS nel nostro Paese. Trasformato da preside in dirigente scolastico (DPR165/2001, art.25), l'aspirante al ruolo di DS riceve una formazione specifica attraverso la formula del Corso-Concorso che, a partire dal 2004, propone un modello di formazione articolato su una triplice selezione:

- la prima, per accedere al concorso;
- la seconda, per concorrere all'ammissione al corso di formazione e di tirocinio;
- la terza, per la stesura della graduatoria finale.

Mentre l'anno di prova è previsto solo dal contratto.

Successivamente, a partire dal 2006 (legge 27 dicembre 2006, n. 296, art. 1), vengono apportate modifiche al Corso Concorso. Si accentua la selezione, invertendone le fasi tradizionali: dal *concorso per titoli ed esami* si passa al *corso concorso per esami e titoli*.

Ma l'aspetto innovativo, che avrebbe dovuto garantire al DS un profilo in linea con la scuola dell'autonomia, è la formula del Corso-Concorso che, dopo la selezione, per la prima volta prevede anche una formazione comprensiva di tirocinio.

«Il corso di formazione – afferma un neo-dirigente – fu atteso come qualcosa *di più ...di altro* rispetto al percorso individuale di studi che avevamo sostenuto» (Di Nunno, 2010, p. 370). Abbinato al tirocinio, da attivare dopo la verifica delle conoscenze teoriche attraverso due prove scritte e due prove orali, il corso di formazione prometteva di promuovere una conoscenza ulteriore di tipo procedurale ma puntuale, riferita cioè a casi specifici ed esperienziali. In realtà, si finì per ricadere nel modello didattico tradizionale. Come vennero strutturati e realizzati il Corso di Formazione e il Tirocinio? Affidati in gestione agli USR, furono considerati il punto di arrivo di chi, nelle due prove scritte e nei due colloqui orali, avevano dato prova di possedere i requisiti necessari ma non sufficienti per ricoprire il ruolo di DS. La formazione di base, che ogni candidato si era procurata per conto proprio, per affrontare le selezioni del Concorso, doveva essere integrata con un'ulteriore formazione non inferiore a tre e non superiore a quattro mesi. Ma in realtà, in che cosa sono consistiti formazione e tirocinio? Se si analizzano rapidamente i contenuti e la forma in cui sono stati trattati, ci si rende conto rapidamente che essi riguardavano contenuti di base attinenti alla trasformazione amministrativa e didattica della scuola con l'applicazione del D.P.R. n. 275/1999, contenuti già acquisiti da parte dei concorrenti per superare le prove scritte e orali.

A titolo esemplificativo, nel Corso-Concorso del 2004, i temi trattati come argomenti comuni sono stati:

- gestione amministrativa e contabile; lavoro per obiettivi e progetti;
- comunicazione e relazioni nel contesto scolastico;

– sicurezza nella scuola; informatica e lingua straniera.

Come argomenti specifici, riferiti ai diversi livelli formativi (primario e secondario): analisi del contesto esterno alla scuola; progettazione dell’offerta formativa e dei percorsi didattici.

Ma, oltre ai contenuti, anche la forma didattica è stata relativamente innovativa: 160 ore di lezione frontale, $\frac{3}{4}$ del percorso formativo; 80 ore di tirocinio, ridotto all’elaborazione di un progetto presso l’istituzione scolastica sede del tirocinio.

In sintesi, la formazione fu interpretata, per lo più, come ulteriore acquisizione di conoscenza, giustificabile, in parte, con l’esigenza, nel 2004, di informare adeguatamente i nuovi dirigenti sul nuovo assetto amministrativo e didattico della scuola introdotto con l’autonomia; poco comprensibile, invece, nei corsi-concorsi successivi, alla luce di una epistemologia della professione finalizzata all’acquisizione di competenze basate, anche, su forme di apprendimento di tipo esperienziale. Il D.P.R. n. 140/2008 “Regolamento recante disciplina per il reclutamento dei dirigenti scolastici” conferma, sostanzialmente, il tipo di formazione prevista nel 2004, replicata anche nei corsi-concorsi banditi fino al 2011 ed espletati, a motivo dei ricorsi intervenuti, fino al 2015.

L’unica modifica intervenuta riguarda, come detto, l’accentuazione della selezione, diremmo, in ingresso, che la legge 296/2006, stabilisce per l’intero territorio nazionale con il cambiamento della preselezione in una prova oggettiva di carattere culturale e professionale e lo spostamento della valutazione dei titoli dopo le prove di selezione. Di contro, il corso di formazione e il tirocinio restano inalterati e confermano la loro struttura e modalità organizzativa fin dalle finalità esplicitate che sono le stesse in tutti i concorsi banditi. La formula utilizzata è la seguente: *arricchire e consolidare competenze*, che in realtà, come su rilevato, sono conoscenze. Anche nel caso dei DS si conferma un problema ancora aperto nel sistema educativo-formativo del nostro Paese, a tutti i livelli, dai tirocini curricolari ed extracurricolari all’apprendistato nei percorsi di alta formazione: la difficoltà di collegare la teoria con la pratica e la tendenza a superare questa difficoltà ripiegando su schemi didattici trasmissivi.

Come verifica di quanto qui sostenuto porto la mia esperienza come valutatrice dell’anno di prova del DS, come su accennato, valutazione prevista nella sanatoria per i concorsi per dirigenti scolastici del 2011 annullati e poi sanati con la legge n. 107/2015.

Partiamo dall’idea che l’indicatore più importante della competenza in ogni campo coincida con la capacità di affrontare situazioni inedite, connotate da incertezza, imprevedibilità, fino a pervenire non di rado a soluzioni inaspettate e su questa base maturare e perfezionare il proprio sapere professionale. Condizione per pervenire a tali risultati, oltre alle conoscenze dichiarative, è l’apprendimento attraverso il fare, in cui il soggetto può esplicitare e maturare quei saperi taciti che rimangono sconosciuti e/o irraggiungibili senza il confronto con una situazione operativa. In questa prospettiva, più del risultato, conta la capacità di leggere, analizzare la realtà, saper ricondurre una situazione problematica ad un problema, perché più della soluzione vale l’impostazione del problema stesso e il processo attraverso cui per mezzo di scelte e decisioni si persegue una soluzione. Questo approccio alle situazioni problematiche è l’unica buona prassi che può essere trasferita, mentre le soluzioni restano inevitabilmente condizionate dalla

contingenza della situazione e dalla capacità, in questo caso di un DS, di creare convergenza e condivisione in contesti a volte profondamente divisi, irrelati per valori e credenze divergenti.

A partite da questi criteri, la valutazione delle competenze dei DS attraverso la presentazione dell'anno di prova è stata abbastanza deludente. Ci si è trovati di fronte a racconti prevalentemente descrittivi, privi di riflessione personale, preoccupati più di identificare e trattare le questioni educative segnalate dal Ministero che di valorizzare la propria esperienza professionale. I temi ricorrenti sono stati: l'immigrazione, il multiculturalismo, l'inclusione, il RAV (il Rapporto annuale di autovalutazione), l'orientamento, l'alternanza scuola-lavoro ecc. ... l'insuccesso e la dispersione scolastica, la comunicazione ecc. Argomenti tutti di indiscutibile rilevanza sul piano pedagogico, organizzativo e gestionale, nella trattazione dei quali era poco o nulla presente quella riflessività sull'esperienza maturata, che avrebbe dovuto essere rivelativa di un habitus professionale nuovo rispetto a quello burocratico del vecchio preside.

Come concludere? Penso che il problema più grosso da affrontare per dar vita ad un modello sistemico di educazione permanente sia a monte. Esso riguarda le condizioni di base che devono garantirlo che sono date, prima di tutto, la formazione coerente di chi ha la responsabilità di proporlo e promuoverlo, come i formatori dei formatori. Tra questi, insieme ai DS, colloco anche l'Università, noi tutti che ci occupiamo di formazione con un grosso handicap, una conoscenza astratta delle nostre professioni, determinata dalla sostanziale impossibilità di fare ricerca in questo campo. Entrare in una scuola o in una comunità educativa e chiedere una collaborazione in tal senso è una fatica di Sisifo. Mi limito ad alcuni dati: su 900 DS interpellati, hanno dato la disponibilità solo 80; su 2000 servizi educativi del privato sociale della Regione Veneto, hanno risposto solo 10 (Xodo, Bortolotto, 2011). Se non si creano le condizioni della ricerca in questo campo anche la grande trasformazione del lavoro rischia di rimanere una utopia.

2. L'educazione permanente e pedagogia generale

Il secondo punto della mia comunicazione riguarda la questione semantico-lessicale dell'educazione permanente.

Alla fine del suo volume pubblicato nel 1976, in cui ricostruisce il concetto di educazione permanente, Anna Lorenzetto (1976, p. 375) conclude con una nota di incertezza molto significativa: «sull'educazione permanente, sono state dette molte parole, organizzate tante tavole rotonde, tanti seminari e convegni, scritti tanti libri, che oggi è difficile sapere con chiarezza qual è il suo vero significato».

Anche per noi, 40 anni dopo, non è facile pronunciarsi su questo argomento, nonostante le ricerche abbiano contribuito a fare luce ed il tema abbia ricevuto notevoli riconoscimenti sul piano politico nazionale ed europeo (dalla Strategia di Lisbona 2000-2010 a *La buona Scuola*). Restano ancora zone d'ombra, opacità riconducibili, a mio parere, a due questioni da affrontare:

1. *una riconfigurazione tematica* dell'educazione permanente, richiesta dalla necessità di stabilire analogie e differenze non solo con l'educazione degli adulti, ma anche

con la pedagogia del lavoro, della formazione e della formazione continua, prospettate oggi nella logica totalizzante delle competenze.

2. *Una fondazione epistemologica e metodologica* che decida il tipo di rapporto che è venuto a crearsi tra l'educazione permanente e la pedagogia generale, in particolare alla luce dell'attuale concetto di educazione come *life long e lifewide education*. È chiaro che non può più valere l'antica distinzione tra pedagogia ed educazione, perché una buona pedagogia oggi non può ignorare il piano della pratica. In altri termini, la pedagogia è indispensabile all'educazione permanente, quanto l'educazione permanente è vitale per la pedagogia.

Ed infatti, non tutti gli autori che si sono occupati di questo tema hanno condiviso fin dall'inizio la prospettiva dell'educazione permanente distinta dalla pedagogia. Da Herbart alle teorie pedagogiche a base personologica non sono mancate, ad esempio, esplicite resistenze nei confronti dell'andragogia. Riserve che derivano, per un verso, dall'esigenza di valorizzare proprio la pedagogia generale che, in quanto teoria dello sviluppo integrale della persona nelle diverse fasi della vita, era ritenuta già comprensiva dell'educazione permanente; per altro verso, dalla necessità di far emergere il deficit di teoria scontato dall'educazione permanente, evidenziando l'artificialità di distinzioni che, analizzate in profondità, conservano una loro logica unitaria. Che altro può essere l'educazione permanente, – si chiede, infatti, Henry già in un testo del 1971? «Il primo termine si spiega da sé – ma aggiunge – ci si è accorti inoltre che non vi è vera educazione se non è permanente. Come mai? Da un lato si è sentita ovunque la necessità di prolungare gli studi sino all'età adulta. Ma ci si è resi conto allo stesso tempo che la ripresa degli studi a 20, 30, 60 anni, non poteva attuarsi, il più delle volte, che a determinate condizioni, che presupponevano una completa riformulazione della educazione di base. L'educazione permanente che è qualcosa di diverso dal *récyclage* è nata da questa duplice esperienza» (M. Henry, 1974, p. 12). Negli stessi termini si pronuncia anche M.L. De Natale (2006), per la quale l'educazione permanente non può essere un semplice prolungamento dell'educazione intesa in senso tradizionale. Essa è qualcosa di più, un paradigma che, a giudizio di Hartung, prospetta, in dimensioni assolutamente nuove il concetto di educazione, ponendolo nella forma di una “educazione totale” (Hartung, 1968, pp. 107-108). Se questo è il punto in cui sembra essere approdata la ricerca, ci si chiede: qual è il confine tra l'educazione permanente e il modo in cui la pedagogia generale deve trattare oggi l'educazione?

Si dirà, come molti autori sottolineano, l'educazione permanente ha svolto un'importante funzione critica nei confronti di un'idea di educazione limitata ad una fase del ciclo di vita. Penso alla tesi dell'italiano De Sanctis, ma anche di Lengrande, Leon, Schwartz². Il ruolo positivo svolto dall'educazione permanente è testimoniato, anche dalla creatività linguistica che ha provocato. I termini e i neologismi si sono moltiplicati: andragogia, formazione, formazione continua, formazione prolungata, *formatique*,

² F.M. De Sanctis, *L'educazione in età adulta*, La Nuova Italia, Firenze 1975; Lengrande, *Introduzione all'educazione permanente...cit*; A. Leon, *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, in M. Debesse, G. Mialaret (a cura di), *Trattato delle scienze pedagogiche e formazione continua*, vol. 9, Armando, Roma 1980, p. 157-197. B. Schwartz, *L'educazione domani*, La Nuova Italia, Firenze 1977, Cfr. anche dello stesso autore, *Educazione degli adulti ed educazione permanente. 11 lezioni all'Università di Padova*, Liviana Editrice, Padova 1987.

nuova branca del sapere pedagogico proposta dal francese Honoré, educazione ricorrente, oggi alternanza scuola-lavoro, sistema duale.

Senza nulla togliere all'educazione permanente, ci si chiede, tuttavia, se nel momento in cui essa diventa una prospettiva condivisa, non sia giunto anche il momento di inquadrarla più adeguatamente sul piano teorico.

Penso, per quello che può valere, che l'evoluzione semantico-concettuale che ha subito l'educazione permanente possa essere considerata un caso emblematico del modo in cui in un'area di ricerca come quella pedagogica si sono create le diverse specializzazioni, che hanno contribuito ad arricchire il sapere dell'educazione ma anche a frantumare e svuotare la pedagogia generale in tante pedagogie, quante sono le educazioni che oggi vengono prospettate: dell'infanzia, dell'adolescenza, della famiglia della scuola ecc.

Il modello delle scienze dell'educazione applicato alla pedagogia ha avuto l'effetto non di promuovere la pedagogia, ma di relegarla a sapere minoritario, poco o nulla riconosciuto.

Con questo, non si intende certo affermare che la pedagogia debba rimanere immobile ed immutata per restare se stessa. Si vuol dire, invece, che essa deve svilupparsi sui diversi campi, senza rinunciare al proprio impianto teorico, alla propria metodologia.

Impianto teorico, quello della pedagogia, complesso, organizzato su più piani d'indagine: filosofico, antropologico, psicologico, sociologico, declinato in discorsi di tipo descrittivo e prescrittivo, connesso a metodologie di tipo olistico-sistemico in cui il principio di comprensione si allea a quello di spiegazione.

Se le cose fossero andate in questo modo, oggi non scopriremmo quello che forse doveva essere il punto iniziale della ricerca sull'educazione permanente, vale a dire il suo fondamento antropologico prima che sociale ed economico.

Educazione Permanente: il Modello Formativo-Educante Sistemico Relazionale

di *Silvana Calaprice* – Università di Bari

Il giovane (l'uomo) non è una bottiglia da riempire, ma una fiamma da accendere.

E.P. Montaigne

1. Premessa. L'educazione permanente oggi è un'utopia o una realtà?

L'*educazione permanente* a livello socio-culturale oggi si presenta come la celebrazione più piena della portata della rivoluzione pedagogico-educativa operata dall'età moderna e contemporanea in quanto, per volontà di una società educante, mira ad impegnare ogni individuo ad accrescere costantemente il proprio contributo di operativa originalità alla vita sociale. Secondo tale livello il principio dell'*educazione permanente* poggia sul presupposto che ogni soggetto deve essere portato a scoprire il suo valore sintonizzando le sue energie e incrementandole con quelle degli universi circostanti: della natura, dell'ambiente, del mondo del lavoro, della società, della civiltà, per non parlare dell'universo della conoscenza e della morale da cui attinge vigore e sicurezza. Si presenta pertanto come quel processo in cui l'infanzia, la fanciullezza, l'adolescenza, la giovinezza, la maturità sono soltanto fasi in cui lo sviluppo della persona, deve trovare la possibilità di realizzarsi insieme agli altri.

Ma pur legittimata a livello socio-culturale vi è oggi consapevolezza socio politica dell'importante funzione che l'educazione permanente può assumere per lo sviluppo esistenziale, sociale ed economico dell'uomo?

I nuovi Obiettivi di Sviluppo Sostenibile¹ (SDGs 2030) hanno indicato l'educazione permanente, *lifelong learning*, come la strada da percorrere per generare e produrre *sviluppo*. Sviluppo questa volta inteso non come *crescita*, tradizionalmente ricondotta a una

¹ I *Sustainable Development Goals* (SDGs) sono un nuovo insieme di obiettivi, traguardi e indicatori universali che gli Stati membri dell'ONU devono perseguire oltre che utilizzare, per inquadrare le loro agende politiche nel corso dei prossimi 15 anni. Gli SDGs si sostituiscono e ampliano, gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (MDG), concordati dai governi nel 2000. I Goals presentati sono 17, e corrispondono ad altrettante macro-aree. La più grande differenza sta nel fatto che mentre i MDGs erano considerati obiettivi di sviluppo per i paesi meno sviluppati, da raggiungere grazie agli sforzi degli Stati membri "più abbienti", questa volta, ogni paese sarà chiamato a lavorare per uniformarsi.

sfera meramente economica, ma inteso come ufficiale traghettaggio del soggetto verso una concezione che incorpora in sé aspetti anche sociali, umani, ecologici e politici. Tali SDGs ponendo *l'educazione permanente* come quel *basic need* che deve rivolgersi a tutte le persone, senza distinzioni di origini e in ogni fase della loro vita, l'hanno legittimata come uno strumento pratico e reale capace di combattere la povertà. Così se l'MDG (obiettivi di sviluppo del 2015) avevano pensato che per sconfiggere la povertà fosse sufficiente un'educazione di qualità circoscritta ai bambini appartenenti alle scuole primarie, l'SDGs hanno individuato nell'educazione permanente e cioè in un'educazione di qualità, inclusiva e equa ed in quanto tale capace di promuovere opportunità di apprendimento per tutti nell'intero arco della loro vita", l'unica in grado di rispondere ad ogni esigenza, superare le diversità e assumere un carattere universale. Secondo tale Agenda solo attraverso il processo di educazione e formazione permanente e continua si può raggiungere tutti e *generare sviluppo*, in grado di:

- non lasciare indietro nessuno,
- mettere lo sviluppo sostenibile al cuore di tutto,
- trasformare le economie verso posti di lavoro e una crescita inclusiva,
- costruire la pace e creare istituzioni efficienti, aperte e responsabili,
- realizzare un nuovo partenariato globale che includa tutti gli attori, i governi a tutti i livelli, il settore privato, la società civile e i cittadini.

Un'educazione permanente considerata pertanto non solo teoricamente ma anche praticamente un processo necessario allo sviluppo dei soggetti, della società e dell'economia. Un'utopia che bisogna far diventare realtà.

Ma quali gli aspetti da valorizzare durante il processo attuativo perché assolva tali compiti?

2. L'educazione permanente e i suoi tre periodi di sviluppo: quale l'identità oggi?

Dopo un lungo processo culturale e scientifico che possiamo racchiudere in tre periodi ben distinti che ne hanno esaltato ognuno un aspetto specifico, oggi possiamo affermare che ogni aspetto va considerato e attuato.

Il primo periodo definito dell'*era umanistica*, si è sviluppato durante gli anni Settanta in cui si è parlato di *learning to be*. In questo periodo il concetto di *lifelong learning* compare per la prima volta perché entra in crisi il clima di fiducia riposta nell'istruzione, che, secondo un orientamento politico di sviluppo, avrebbe dovuto nel periodo post-bellico, generare prosperità oltre che promuovere l'uguaglianza sociale. Deluse tali aspettative (Karabel e Halsey, 1977), negli anni Settanta emerge dunque la necessità politica di ispirarsi a nuovi paradigmi educativi. Così l'Istituto per l'Educazione dell'UNESCO in seguito al Rapporto Faure del 1972, *Learning to be*, inizia a concentrare politiche e ricerche sull'educazione permanente dove l'obiettivo era portare il soggetto a farsi da sé, a concentrarsi su una formazione personale piuttosto che imposta culturalmente e politicamente. Il dibattito su *lifelong education* e *lifelong learning* diventa così una bizzarra combinazione di astrazioni globali e il testo Angela Cross-Durrant Basil rappresenta il primo tentativo formale di

questo periodo di unire tutta l'impresa educativa nell'ambito di una serie di principi guida in cui l'area formale, informale e non formale cominciassero a godere di pari dignità formativa.

Saranno gli anni Novanta ad avviare *il secondo periodo* dell'educazione permanente o meglio definita come era *del capitalismo globale*, perché caratterizzata da un aumento della competizione economica e da rapidi sviluppi *dell'information technology* e dunque della così detta *new economy*. Ciò con conseguenze sulla struttura del mercato del lavoro oltre che sul singolo impiego. Così attraverso la realizzazione di una serie di documenti quali *Insegnare ad apprendere: verso la società conoscitiva*, conosciuto come il libro bianco di Delors del 1995, *Per un'Europa della conoscenza* del 1997 vengono proposte strategie per la realizzazione di processi formativi in prospettiva *lifelong learning* in cui l'istruzione non rappresenta più solo una fonte di investimento, ma anche un fattore di *produzione*. È comprensibile perché l'OCSE utilizzerà la nuova ricerca sul *capitale umano* quale base per promuovere una nuova agenda. Così si comincerà ad enfatizzare l'importanza di poter disporre di capitale umano altamente specializzato e di scienza e tecnologia avanzate per procedere alla ristrutturazione economica, aumentare la produttività e diventare competitivi sul mercato internazionale. Gli economisti a loro volta vedranno nel cambiamento tecnologico uno strumento per promuovere la richiesta di istruzione, con l'obiettivo di favorire il cambiamento tecnologico, generando infine un aumento della produttività. Bisognerà aspettare la fine degli anni Novanta perché i politici raggiungano la consapevolezza che insieme alla promessa di un aumento della produttività e di un miglioramento degli standard di vita, la New Economy introduce anche nuove sfide per la società, l'industria e gli individui. Sfide che se non soddisfatte potevano amplificare il rischio di *esclusione permanente o di emarginazione* di parte della popolazione ed esacerbare così le differenze socio-economiche.

Ciò porterà lentamente all'avvio del *terzo periodo* di educazione permanente che attraverso i Consigli Europei di Feira e Lisbona del 2000 e nello specifico il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente (2000)* della Commissione Europea concentrerà la sua attenzione su due obiettivi:

- la *promozione della cittadinanza attiva*, per aiutare le persone ad acquisire le conoscenze, le competenze e le capacità richieste per partecipare pienamente ad una società maggiormente integrata e complessa caratterizzata da notevoli cambiamenti economici, tecnologici e sociali;
- *l'incremento dell'occupabilità*, soprattutto mediante l'acquisizione, il miglioramento e l'aggiornamento delle competenze necessarie all'inserimento professionale nella società dell'informazione.

Obiettivi che verranno scanditi e strutturati poi in *sei* messaggi chiave volti a:

1. garantire un accesso universale e permanente all'istruzione e formazione per consentire l'acquisizione o l'aggiornamento per tutti delle competenze di base necessarie per partecipare attivamente alla società della conoscenza;
2. accrescere gli investimenti nelle *risorse umane* e sviluppare misure di incentivo su scala individuale;
3. sviluppare l'innovazione nelle tecniche di insegnamento e di apprendimento per favorire il passaggio verso sistemi di formazione basati sulle esigenze dell'utenza,

sfruttando anche le opportunità offerte dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione;

4. migliorare le modalità di valutazione dei risultati d'apprendimento delle azioni formative, soprattutto per quanto riguarda l'apprendimento non formale e quello informale;
5. ripensare l'orientamento per garantire a tutti, non soltanto alle fasce deboli, con servizi a livello locale, un accesso più semplice ad un orientamento di qualità sulle opportunità di istruzione e formazione permanente durante tutto l'arco della vita;
6. agevolare e stimolare il decentramento dell'offerta di formazione permanente per offrire opportunità di formazione sempre più accessibili per l'utente dal punto di vista geografico, mediante il supporto di infrastrutture basate sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, che facilitino modalità di apprendimento a distanza.

Obiettivi che lentamente nella società postindustriale porteranno a far emergere, pur senza negare i precedenti, la necessità di considerare durante il processo di educazione permanente l'importanza del soggetto e dunque elementi quali la soggettività e l'emotività, ma anche a far emergere la consapevolezza del Lifewide Learning e cioè che l'apprendimento avviene in un'ampia varietà di ambienti e contesti: lavoro, vita sociale, famiglia e non è solo limitato all'educazione, formazione, istruzione (Bauman, 2006).

Poiché la prospettiva pedagogica da sempre nei suoi processi educativi e formativi ha messo al centro *l'uomo, la relazione dell'uomo con se stesso, con gli altri, con il mondo* essa finalmente viene coinvolta a pieno titolo per ridare vigore al valore della *soggettività che lentamente ha portato a far emergere la terza dimensione e cioè quella del lifedeeep learning*. Una dimensione questa che *chiede, al processo di educazione permanente:*

- *approfondimento* sul senso, significato e processo di educazione e formazione;
- *cambiamento di mentalità e approccio educativo;*
- *inserimento* degli aspetti contestuali, intersoggettivi ed emotivi che concorrono alla costruzione della realtà a livello individuale e sociale;
- *attenzione* alla capacità di relazionarsi in modo profondo e critico con se stessi, le proprie radici generazionali e appartenenze culturali, e con gli altri.

Un'educazione permanente che oggi per realizzarsi deve sintetizzare e attuare i tre processi di *Lifelong, Lifewide e Lifedeeep learning* e dunque deve essere:

- *educazione totale* che chiede il superamento delle barriere tra formale, non formale, informale, e quindi *processo* in cui l'infanzia, la fanciullezza, la giovinezza e l'età adulta in tutte le sue forme sono fasi in cui lo sviluppo della persona si modalizza (*lifelong learning*),
- *processo unitario* in quanto pur differenziandosi nei vari momenti dello sviluppo, nei vari luoghi, spazi e tempi mira a soddisfare il bisogno del soggetto di riscattare la propria precarietà esistenziale per il bambino, il fanciullo, il giovane, l'uomo a scoprire il suo valore sintonizzando le sue energie con quella degli universi circostanti: dalla natura all'ambiente, dal mondo del lavoro, della società, della civiltà per non parlare dell'universo (da cui attinge vigore e sicurezza) della conoscenza e della morale (*Lifewide learning*);

- *parametro educativo*, quindi né sistema né parte dell’educazione con il quale sono chiamate a confrontarsi le varie esperienze educative e formative;
- *processo di sviluppo* nella partecipazione ai valori e nella acquisizione di conoscenze e abilità e *acquisizione del senso profondo della vita (Lifedeep Learning)*. Come realizzarla?

3. La formazione educante in prospettiva lifelong, lifewide e lifedeep learning

La pedagogia, attraverso la formazione oggi è chiamata a rendere attiva la nuova idea di sviluppo fondato sul paradigma sistemico con il quale deve offrire una visione olistica del mondo (Agenda post 2015).

Di qui la necessità di una teoria pedagogica *più scientifica, più critica, più flessibile e più aperta*, più plurale, che deve trovare nella complessità il proprio criterio guida, il proprio modello per realizzare un processo formativo che aderisca con maggiore efficacia al tessuto dei problemi dell’educazione, che sia in grado di leggere gli eventi educativi e formativi nelle loro articolazioni e nel loro dinamismo (Calaprice, 2007).

Una pedagogia che svincolando la formazione unicamente dal piano del sapere deve pensare alla formazione come processo in grado di promuovere *sistemi di relazione e sistemi di valore* attraverso cui realizzare la promozione di atteggiamenti di autoconsapevolezza e responsabilità nei confronti propri, altrui ed organizzativi. Ciò dal nido all’età senile i cui passaggi devono essere intesi come presidio dei processi di creazione e di sviluppo della conoscenza, attraverso cui la persona, ponendosi come soggetto che costruisce se stesso e la realtà in cui opera, elabora *mission e vision* della propria esistenza e del proprio lavoro e, individua gli scopi e gli obiettivi da raggiungere senza mai dimenticare i valori da condividere e da far condividere.

Come si può realizzare questo?

Attraverso una rilettura dei suoi principi costitutivi, la pedagogia deve pensare ad una *formazione* in grado di rendere il soggetto capace sia di far fronte ai nuovi bisogni lavorativi, sia di svolgere, da un *punto di vista etico* come *persona responsabile*, il difficile mestiere di vivere e costruire la propria storia personale, sociale e lavorativa. Una formazione, cioè, in grado di far assumere al soggetto-persona una “*forma*” non riducibile solo agli aspetti economici, biologici, ma anche storici, culturali, professionali ed esistenziali. Una formazione in grado di contrastare le resistenze al cambiamento e all’innovazione. Attraverso la formazione la pedagogia non deve mai perdere di vista che il suo compito, come dice *Acone(1994)*, resta sempre quello di porre la *formazione* di fronte al bivio di *maritaniiana* memoria, cioè di decidere se operare a favore dell’uomo o contro la persona, nella prospettiva del divenire dell’umanità oggi.

Di qui il dubbio: se il piano dei valori appartiene all’*educazione*, che tipo di rapporto questa può intrecciare con la *formazione*? (Chiosso,2004, Serres, 2002).

Dobbiamo subito dire che non esiste una *educazione* in sé in un iperuranio educativo. Per cui di ciò che sia l'educazione si possono dare e si danno numerose definizioni. L'unica certezza oggi acquisita da tutti è che essa è un processo e un prodotto, si collega alla cultura e si realizza nel corso dell'intera esistenza (Macchietti, 1995).

Si dà appunto il nome generico di *educazione* all'imponente complesso di attività con cui coloro che hanno già raggiunto una certa maturità cercano di rendere possibile e favorire il medesimo conseguimento a coloro che sono ancora relativamente immaturi. In senso largo entrano in questa prospettiva l'allevamento, l'addestramento, l'istruzione, l'insegnamento, la formazione, tutte attività le cui mete più o meno circoscritte rientrano nell'ambito più vasto di quelle del processo educativo (Laeng, 1992, p.7).

Educare, dice Laporta (1986), significa offrire una liberale assistenza alla natura umana nel costruire dal proprio intimo la persona ma con tutta la genericità e l'imprevedibilità di una operazione affidata alla idea assai vaga e largamente opinabile di natura umana.

Per cui intorno a tale concetto troviamo molti discorsi comuni che non permettono rigorosità ma solo approssimazione e fluttuazione. Scientificamente tale termine diviene pericoloso a meno che non si specifica in premessa cosa si intende per esso: istruzione, acculturazione, socializzazione, addestramento etc.

Parlare di educazione significa fare i conti con i cosiddetti giudizi di valore, in quanto anche la più asettica e avalutativa definizione comporta il riferimento ad una filosofia dell'educazione o comunque ad una *Weltanschauung*, all'idea che ci si fa dell'uomo e del suo destino. Questo perché in educazione non vige una ragione universale necessitante e asettica, ma intenzioni, valutazioni, scelte e decisioni, istanze valoriali anche in conflitto tra di loro che hanno però giustificazioni e ragioni suscettibili di argomentazioni, di confronto che sollecitano ad operare una buona scelta ponderata e accettabile in quanto deliberata e costruita per l'azione (Laneve, 1993). L'educazione cioè avviene nell'*ordine dell'essere* il che significa dire nell'ordine dei valori perché dell'essere i valori costituiscono altrettante attuazioni. Educare nell'ordine dell'essere significa «sensibilizzazione all'umano, cioè a quell'esperire interiore, a quella modalità di conoscenza così attenta alla persona» (Ducci, 1999).

Educare nell'ordine dell'essere significa che l'educazione si realizza nell'ordine della verità, del bene morale, della giustizia, della bellezza, della pace, della *persona umana* considerata sempre come fine e mai come mezzo (idem, p. 110). Tali valori però non sono un dato o un prodotto dell'esperienza – o non solo – bensì un contenuto di ragione e un risultato di ricerca teorica, per il fatto che soltanto all'indagine razionale si annunciano e si rivelano. Sono quei valori di cui la persona è portatrice e senza cui non sarebbe quella sintesi di universale e particolare che le consente il trascendimento della sua situazione storico concreta. Chi si pone in una prospettiva personalistica collega immediatamente l'educazione alla concezione dell'uomo come persona e dà credito, utilizzando i contributi offerti dalle scienze umane e al potenziale umano che la persona custodisce in se stessa che è il potenziale di motivazioni, bisogni, percettività, motricità, istruzioni, fantasia, affettività, socialità (idem, p.116) e che si sviluppa durante tutto il corso della vita.

Per questo oggi si preferisce parlare di *educazione permanente*, come processo che deve accompagnare l'uomo durante tutto il percorso di vita.

Importante è considerare, però, che

sempre l'educazione si svolge *hic et nunc*: è la collocazione spazio temporale a dimensionare l'educazione ed a fare dell'uomo un educando sempre in situazione. Ciò non significa un suo stare: ma si vuole precisare che il suo cammino non si svolge secondo un itinerario ideale, un modello cui tutti sempre si adeguano. Educare significa rendersi conto delle condizioni da cui ciascuno prende l'avvio e con cui viene di fatto concretamente a confrontarsi (D'Arcais, 1987, p. 78).

Pertanto, se quando si parla di *educazione* si pensa all'orizzonte aperto dell'avventura umana, allo sviluppo di tutto il potenziale educativo che ogni persona attende di attuare attraverso processi di sviluppo che la orientino, sorreggano, alimentino di cultura, di significati, di valori, quando si pensa alla *formazione*, invece, si pensa «ad una azione direttamente mirata al conseguimento di un *traguardo maturativo definito... o al dare forma*» (Macchietti, 1995, p. 2).

La *formazione* cioè viene ad *indicare* quel processo che, attraverso la comunicazione di contenuti, porta a maturazione le potenzialità soggettive o porta ad apprendere quanto è necessario per svolgere un ruolo particolare a seguito dell'interazione con l'ambiente, della partecipazione al patrimonio sociale di cultura, della mediazione e del sostegno di figure e istituzioni appositamente deputate (famiglia, scuola, chiese, etc.) (Nanni, 1997). La *formazione* viene ad essere intesa, nella sua funzione pedagogica, come la *fecondazione dell'apprendimento* mediante l'insegnamento, l'informazione e l'istruzione. Per cui realizzandosi in contesti specifici (formazione professionale, formazione manageriale, etc.), limitando i luoghi e i tempi essa si presenta più controllabile e si espone meno ad equivoci.

Ma è sufficiente considerarla in questi termini?

Oggi il concetto di *formazione*, per rispondere alle nuove richieste sociali, politiche ed economiche, deve unire sempre più le sue *due* radici etimologiche: quella *greca* che rinvia a *morphè* e che contiene in sé l'idea di un modo di essere, morale e comportamentale e quella *latina* "*forma*" che include l'idea di un'azione esercitata su qualcuno, in un determinato tempo e spazio, per un particolare obiettivo. Solo considerandola in questa ottica possiamo definirla come un percorso evolutivo in cui le relazioni interpersonali non sono occasionali, ma finalizzate a scopi di sviluppo della personalità di coloro che entrano in reciproco rapporto tramite lo scambio di conoscenze, di saperi, di comportamenti, di informazioni teoriche e pratiche, di valori (Calaprice, 2007).

Solo in questa ottica potrà raggiungere l'obiettivo di *dare forma* – sia per quanto riguarda i formatori che i soggetti in formazione – agli aspetti di evoluzione e di trasformazione delle identità di persone e gruppi, in una dimensione educativa che consenta loro l'inserimento culturale, sociale, produttivo, esistenziale.

Tutto questo acquisendo una *orientatività* che attraverso il versante della ricerca partecipata deve *permettere ad ogni soggetto di cogliere il senso della propria formazione*. Una prospettiva questa che non può non riconoscere l'esistenza di un terreno

comune sul *quale educazione e formazione* sono chiamate ad incontrarsi ed in cui vengono assunti come termini *complementari* se non *coincidenti* anche se poi si modulano e integrano in base alle varie età della vita.

Pertanto non possiamo ormai che considerare l'*azione formativa* anche *educativa* in quanto le due azioni si *identificano* nell'ipotesi progettuale cioè in quello che vorrebbero che un soggetto, una comunità fosse o divenisse (da un punto di vista etico, sociale, civile, etc.), ma si *differenziano* nel percorso, in quanto mentre l'educazione attraverso un momento dinamico tende a raggiungere uno scopo, una meta, quest'ultima è resa possibile solo attraverso la progressione dinamica e la proceduralità offerta dalle tappe formative così come queste vengono predisposte e si realizzano sia a livello verticale che orizzontale. Pertanto la formazione oggi non può che esplicitare la sua funzione empirica, tesa ad osservare le tappe evolutive e di sviluppo del soggetto, il recupero della dimensione dell'inconscio e delle emozioni, dell'affettività e dell'identità, se non attraverso un necessario intreccio con l'educazione e la sua valenza finalistica. Una *formazione* dunque che per questo non può che essere definita *educante*. Una *formazione educante* intesa come presidio dei processi di creazione e di sviluppo della conoscenza, attraverso cui la persona, ponendosi come soggetto che costruisce se stesso e la realtà in cui opera, elabora *mission* e *vision* del proprio lavoro e della propria esistenza, individua gli scopi e gli obiettivi da raggiungere senza mai dimenticare i valori da condividere e da far condividere.

Quale il modello che può caratterizzare una formazione educante?

4. Il modello formativo-educante sistemico relazionale in prospettiva permanente

Il modello formativo-educante nasce dalla necessità di un progettualismo capace di considerare l'*apprendere* e l'*agire* educativo non in termini di sequenzialità ma di complessità.

Complessità che fondamentalmente si basa su caratteristiche quali:

- a) la ricerca di una stretta integrazione tra oggetti di conoscenza e soggetto che conosce;
- b) il riferimento al *soggetto* come unità globale al di là di ogni determinazione di ruolo (alunno, figlio, educando etc.);
- d) orientamento delle finalità educative a condizioni di sviluppo, crescita, autonomia, responsabilità e decisione (*self-development*) (Quaglino, 1995, p. 13).

È tale complessità *che porta* a ripensare il sistema culturale-sociale *attraverso un modello formativo educante*, in prospettiva *sistemico relazionale*.

Un modello in *prospettiva sistemica* perché la nozione stessa di *sistema* implica in se stessa dinamicità, evolutività che si forma e deforma in continuazione. La nuova epistemologia sistemica infatti, non si prefigge di stabilire e giustificare la natura originaria dei punti fondanti (causa-effetto) ma si occupa di isolare e descrivere le interconnessioni di una compagine. Analizzare la formazione educante in prospettiva siste-

mica significa riconoscerla come entità composta di elementi interdipendenti e concatenati (Demetrio, 1986, p. 19), significa pensarla come processo che utilizza totalità e parti mettendole in comunicazione tra loro a seconda delle esigenze provenienti dal sistema culturale delle conoscenze, delle tecnologie, della produzione, della politica. Poiché il *sistema* è sì un costruito ma ogni costruito dipende sempre dal costruttore e dalla sua storia, qualsiasi educatore (insegnante, genitore, etc.), in quanto pensatore, non può sottrarsi alla regola di includersi con la sua storia, in quanto va pensando e progettando.

Un modello formativo educante *in prospettiva relazionale* perché se il soggetto è una persona in relazione, la *relazionalità* (Shulz, 1988) nasce dalla considerazione che il mondo non può essere pensato che come confronto tra soggetti che pensano il mondo rincorrendo a convenzioni e criteri funzionali. Nasce dalla considerazione che si deve attuare attraverso un agire che implica responsabilità per il suo essere quasi spontaneamente diretto ad una intromissione nel mondo interiore dell'altro, ad un inserimento nelle maglie delle sue decisioni a tutti i livelli. Il rapporto con l'altro e la sua incidenza nel mondo dell'io ha, nell'angolatura pedagogica della formazione educante, una finalità precisa: *l'edificazione della persona, l'incremento della propria e della altrui irripetibilità*, al di fuori e nella condanna di assoggettamenti, padronanza, domini voluti dagli altri. Le certezze della libertà presente nell'altro e la comprensione profonda del valore della propria libertà interiore sono il campo unico e vero dell'incontro con l'altro. Un incontro che è *di volti, di gesti, che esprimono emozioni, sentimenti, stati d'animo relativi all'esperienza* (Boella, 2006).

In questa prospettiva relazionale il modello formativo educante pensa anche allo sviluppo delle competenze che costituiscono potenzialità che solo in relazione possono essere utilmente impiegate e valorizzate e che per questo, oggi, si preferisce definirle *capability* (Muschitiello, 2012). Queste infatti non sono risultati comportamentali precodificati e chiusi, compiti da eseguire, obiettivi-risultati da raggiungere, ma potenziali di risorse cognitive, affettive ed emozionali che interagiscono con il sociale e quindi con il mondo esistenziale e anche professionale. Pertanto, perché esse possano svilupparsi, non si può partire dalla descrizione del compito e dal forzato adeguamento ad esso del soggetto che lo esegue, ma bisogna procedere dalla definitiva accettazione dell'inevitabilità della dimensione soggettiva che diviene l'unico elemento certo in un cambiamento continuo negli e degli aspetti radicali sociali e produttivi. Per questo la modalità relazionale del processo *formativo educante* diviene il campo nuovo e tutto da esplorare nella gestione delle risorse umane e nello sviluppo delle sue competenze.

Il *modello formativo-educante sistemico* relazionale, pertanto, non può essere *che caratterizzato* da intenzionalità, contestualità, asimmetria.

L'*intenzionalità* implica che tale relazionalità non può essere affidata all'improvvisazione, ma deve scaturire da scelte, strategie e valori.

Implica che il mondo è pensato da un soggetto (educatore, insegnante, genitore etc.) biograficamente identificabile che si colloca con il suo vissuto nel processo cognitivo che realizza (Demetrio, 1992, p. 68). Quindi tale intenzionalità si ancora in maniera tipica, esplicitabile nel modello in pedagogia, al sistema di valori da cui parte la decisione stessa che determina l'intenzione. Pertanto la specificità dell'intenzione educativa ha a che fare con il fatto che l'azione educativa deve essere intesa nella sua funzione di

concorrere alla realizzazione del progetto pedagogico. Progetto che si limita ad essere una tappa essenziale che il soggetto in formazione deve raggiungere se vuole, una volta formato, operare la scelta di un suo progetto storico massimamente conforme al quadro assiologico assunto. *Progetto storico* inteso come *ermeneutica personale* basata sia sulla valutazione delle condizioni storiche che sulle sue esigenze e scelte valoriali personali (Dalle Fratte, 1986, pp. 22-64). Tale intenzionalità così investe sia la dimensione *descrittiva* del fenomeno formazione, sia quella *interpretativa* in quanto «perché un processo educativo possa essere riconosciuto come tale, è necessaria una struttura di rapporti (storici, sociali, culturali e biologici) al cui interno il soggetto umano compie *scelte* e opera sintesi costruendo piani di realtà sempre nuovi che nuovamente lo implicano e sui quali si realizza e si colloca secondo una dimensione che è al tempo stesso conservativa e finalista» (Granese, 1975, p. 44). Pertanto tale intenzionalità non può che partire anche dalla valutazione *storica-contestuale* in cui vive.

Ma come?

«La crisi dei contesti educativi attuali è prima di tutto crisi teorica per la perdita del senso delle nostre intenzionalità formative, ma anche sfida per nuove ricerche» (Demetrio, 1992, p. 17). Ed è da tali elementi che prende ispirazione l'ottica che mira ad una formazione-educante all'interiorità, alle emozioni, alla convinzione, all'impegno-compito che nella *decisione* e nella *partecipazione* vede il *passaggio dal conoscere al fare, al saper essere, al saper volere e decidere: ad una formazione educante*. È partendo da questi elementi che genitori, insegnanti, educatori devono pensare il loro processo formativo educante che non si può limitare unicamente alla scelta tra una serie di oggetti valore offerti, ma deve far riferimento ad una libertà che include motivazioni e scelte che richiedono, una identità precisa perché il rapporto che instaura sia edificante (Ducci, 1994), cioè costruttivo e orientativo. È chiaro che in questa prospettiva non bisogna mai perdere l'asimmetria. Per questo tale rapporto deve essere *asimmetrico* perché altrimenti non si giustificherebbe la sua funzione educativa: età, maggiori esperienze, conoscenze e maturità personali dell'educatore rispetto all'educando. Non si educa se non ci si pone su livelli diversi che sono, in fondo, i livelli della realtà e della responsabilità. La relazione asimmetrica è educativa perché lo scambio si deve realizzare nel rispetto dei ritmi e degli spazi del dare e del ricevere. Solo così l'educatore potrà sostenere ed incoraggiare l'autoeducazione e divenire facilitatore del processo di cambiamento di cui è protagonista l'educando.

MODELLO FORMATIVO EDUCANTE SISTEMICO RELAZIONALE

Educazione permanente

Intenzionalità descrittiva e interpretativa

- Pensare il progetto storico-pedagogico.
 - Partire dalla *weltanschauung* personale e sociale.
 - Creare stretta integrazione tra oggetti di conoscenza e soggetto che conosce.
 - Considerare il *soggetto* come unità globale al di là di ogni determinazione di ruolo.
 - Realizzare il progetto pedagogico.
 - Orientare le finalità educative a condizioni di sviluppo, crescita, autonomia, responsabilità e decisione (self-development)
 - Pensare in modo nuovo: emozionale ed affettivo e non solo cognitivo.
 - Realizzarsi in rapporto agli altri per determinare cambiamento.
-

	<ul style="list-style-type: none"> • Avvertire l'incontro con l'altro come campo tutto da esplorare. • Coinvolgere libertà, responsabilità, motivazioni e decisioni. • Attuare il <i>passaggio apprenditivo dal conoscere al fare, al saper essere, al saper volere e decidere</i>. • Determinare lo sviluppo delle capability . • Dialogare con le diversità.
Storicità-contestualità	<ul style="list-style-type: none"> • Avere chiaro il proprio contesto storico, sociale e culturale. • Considerare il contesto educativo: famiglia, scuola, territorio etc. • Avere consapevolezza dei propri principi assiologici, cioè dalla tavola di valori assunti e socialmente condivisi. • Dedurre da questi il proprio progetto storico e di vita, le proprie aspettative.
Asimmetria	<ul style="list-style-type: none"> • Considerare che l'educatore (genitore, insegnante, educatore etc.) ha età, maggiori esperienze, conoscenze e maturità personali rispetto all'educando. • Tener presente che non si educa se non ci si pone su livelli diversi che sono, in fondo, i livelli della realtà. • Prendere atto che l'educatore ha la consapevolezza e responsabilità dell'azione educativa.

5. Non per concludere ma per attuare

Tale modello oggi può permettere un'educazione permanente in cui ogni età della vita sia in grado di modulare le proprie identità in rapporto a quella degli altri modificando e modificandosi senza mai perdere la sua unicità.

Un modello dunque formativo educante sempre più qualificato che pur nelle differenziazioni esistenti (sistemi formativi istituzionali nazionali, regionali, provinciali, pubblici e privati, formali e informali e non formali) e nelle caratteristiche distintive che afferiscono alle diverse età della vita e alle diverse modalità di apprendimento esiga dunque, un *ripensamento della formazione* con la messa a punto di processi formativi capaci di coniugare *competenze con abilità di base polivalenti*, di integrare e alternare la formazione con il lavoro, con l'organizzazione ma soprattutto con le possibilità umane da cui esse traggono origine (risorse umane).

Un modello che in prospettiva *permanente* deve innovare la sua missione educativa da un lato puntando sulla ricerca e sulla riorganizzazione della *formazione iniziale* avendo ben presenti quali sono i luoghi eccellenti per una tale valorizzazione (scuola, università, post-laurea, etc.), dall'altro sollecitando il mondo produttivo le imprese, le aziende e le altre organizzazioni a farsi carico sempre più della *formazione continua* in sintonia con tali nuove prospettive.

Tutto ciò attraverso una *formazione educante* che, in prospettiva *lifelong, lifewide, lifedeep learning* cioè di processo che interessa la vita dell'uomo nella sua totalità, nella sua storicità, che lo impegna nella sua capacità di autoeducazione e partecipazione, deve essere in grado di rendere ogni soggetto capace di autocritica, e quindi di vivere con responsabilità il proprio mestiere di essere umano.

Un modello il cui primo passo da compiere deve essere quello di mirare ad un cambiamento di logica e cioè al riconoscimento del passaggio per l'uomo da una fase di *et-et* ad una fase di *aut-aut* cioè di autoregolazione, intesa come:

1. passaggio da una pratica di acquisizione nei consumi e negli stili di vita ad una pratica partecipata di atti di responsabilità;
2. ristabilimento dei principi di gerarchia nei bisogni e nelle attese del sociale che definiscono il perseguito ed il perseguibile, contro un principio di acquisizione che tende ad inglobare tutto il possibile e pure l'impossibile.

Bibliografia

- Acone G. (1994), *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia.
- Bauman Z.(2006) *Modernità liquida*, Laterza, Bari.
- Boella L. (2006), *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaella Cortina, Milano.
- Calaprice S. (2007), *Formazione educante tra lavoro e età adulta La formazione dei formatori oltre le competenze*, Laterza, Bari.
- Chiosso G. (2004), *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori-Università, Milano.
- Commissione Comunità Europee (1997), *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni – Per un'Europa della conoscenza*, COM (97) 563.
- Commissione Comunità Europee (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, SEC n. 1832.
- Commissione Comunità Europee (2001), *Comunicazione della Commissione. Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, COM n. 678.
- Consiglio Europeo(2002), Risoluzione del Consiglio del 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente, G.U.C.E. C163.
- D'Arcais F. (1987), *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*, La Scuola, Brescia.
- Dalle Fratte G. (a cura di) (1986), *Teoria e modello in pedagogia*, Armando, Roma.
- Delors, J.(1995) *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione europea.
- Demetrio D. (1986), *Saggi sull'età adulta*, Unicopli, Milano.
- Demetrio D. (1992), *Micropedagogia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ducci E. (1994), *Libertà liberata*, Anicia, Roma.
- Ducci E. (1999), *Approdi dell'umano*, Anicia, Roma.
- Granese A. (1975), *La ricerca teorica in pedagogia*, La nuova Italia, Firenze .
- Karabel J. e Halsey A.H. (1977), *Power and Ideology in Education*, Oxford University, New York.
- Laeng M. (1992), *Nuovi lineamenti di Pedagogia*, La Scuola, Brescia.
- Laneve C. (1993), *Per una teoria della didattica*, La Scuola, Brescia.
- Laporta R. (1986), *Il processo formativo interpretato e discusso*, ediz. cisd, Roma.
- Mcchietti S. (1995), *Società densa e formazione*, in Prospettive E.P., Bulzoni, luglio-settembre.
- Mencarelli M. (1996), *Scuola di base ed educazione permanente*, La Scuola, Brescia.
- Muschitiello A. (2012), *Competenze e capabilities. Come cambia la formazione*, Progedit, Bari.
- Nanni C. (1997), *Formazione*, in Pellezzo, Nanni, Malizia (a cura di), "Dizionario di scienze dell'educazione", Editrice Elle Di Ci, Las, Sei.
- Quaglino G.P. (1995), *Fare formazione*, il Mulino, Bologna.
- Serres M. (2002), *Prossimo venturo*, Swif (sito web filosofia italiana).
- Shulz W. (1988), *Le nuove vie della filosofia contemporanea*, Vol. V., "Responsabilità", Marietti, Genova.

Educazione permanente tra continuità e discontinuità

di *Maria S. Tomarchio* – Università di Catania

Abstract: What kind of relationship exists between lifelong learning and change? Lifelong learning occurs when people have the possibility to experience a well-balanced relationship between continuity and discontinuity. Pedagogy should set up a careful observation of the changing patterns and educational settings considering the relationship between time and educational experience.

Abstract: Che ordine di rapporto esiste tra educazione permanente e cambiamento? Educazione permanente si ha in presenza della capacità dei soggetti di sperimentare, in una prassi possibile, un equilibrato avvicinarsi di continuità e discontinuità. Alla pedagogia il compito di avviare un'attenta osservazione dei processi di mutazione di modelli e contesti educativi in rapporto al binomio tempo – esperienza educativa.

1. Premessa

Uno degli snodi maggiormente problematici della riflessione pedagogica contemporanea si colloca all'incontro tra l'esigenza di delineare indirizzi per istituzioni e prassi educative entro una certa misura omogenei, e l'essere i soggetti mai uniformi (né tanto meno permanenti entro strutturate forme e dimensioni), piuttosto individui la cui esistenza si sviluppa entro più ordini di relazioni che, per ciascuno, vanno progressivamente a comporsi e ricomporsi con logica propria, quandanche l'agire e le scelte possano apparire omologabili o, più o meno agevolmente, riconducibili all'interno di consuetudini di vita stabili e Istituti condivisi. Con una certa circospezione suggerisco pertanto di orientare l'argomentazione quando il tema in oggetto, come nel caso di ciò che diciamo educazione permanente, è veicolato da formulazioni linguistiche di uso talmente diffuso e frequente da sfiorare il limite di una esagerata estensione, perché incombe il rischio del rinchiudersi in una palestra di mero esercizio di conferme, così come anche il pericolo di straniamento dei soggetti, troppo spesso ricoperti dal mantello dell'invisibilità intessuto di belle forme di precostituita coerenza.

Alla luce di tale premessa, affido ad alcuni interrogativi di sintesi l'avvio del breve contributo di riflessione che segue, lungo un binario che si ha qui appena la pretesa di tracciare, certamente non di percorrere in tutte le sue tappe.

Guardando agli individui, tanto nella loro singolarità quanto nel loro rapportarsi collettivo, in che senso continuiamo ad avvertire la necessità di fare appello ad un carattere dell'educazione che diciamo permanente? All'ormai indiscusso principio di continuità in educazione, cosa aggiunge, oggi, il termine "permanente"? E, soprattutto, quale sarebbe il luogo, la sede, di una tale permanenza? Che ordine di rapporto esiste tra educazione permanente e cambiamento?

2. Abitare l'educazione permanente

Escludo l'eventualità che, in prospettiva pedagogica, si possa guardare all'educazione permanente con finalità che non pongano il loro asse di rotazione in linea coi soggetti, con il valore della loro autonomia e del loro potere di scelta, con il loro diritto a concepire e perseguire propositi. Ad essi appartiene, perché su di essi ricade, ogni arbitrio in ordine a ciò che è preferibile conservare e continuare (permanenza nella continuità) o, al contrario, cambiare e riconfigurare (permanenza nella discontinuità). Da subito occorre pertanto abbandonare ogni idea di possibile persistenza nel tempo di modelli, statuti sopraindividuali, consuetudini, norme, pratiche diffuse, che a priori si possa confermare e trasmettere, al di fuori e a prescindere da percorsi di assunzione di responsabilità condivisa. È evidente, infatti, quanto improduttivo possa rivelarsi ogni argomento che avanzi ipotesi di supposta permanenza in educazione al di fuori di processi di maturazione di consapevolezza soggettiva; per quanto apparentemente scontato, aggiungerei che un tale assunto andrebbe sempre riaffermato quale necessario preliminare di principio a ciò che chiamiamo educazione permanente.

Dal punto dei processi educativi nulla può darsi che non trovi risoluzione in abiti che hanno da essere indossati da soggetti; essi optano sulla base di personali necessità e gusti, ma anche dell'ambiente e del *clima* in cui vivono immersi e di cui ogni giorno continuano a fare esperienza. Sicché mai "permanente" sarà qualità che si possa, in termini formativi, riferire unicamente ad un tempo esterno meramente cronologico. Se permane, risiede e ricade, comunque, in un vissuto, in una durata quale esperienza del tempo stesso.

L'intera partita si gioca così entro i termini di una dialettica tra permanenza, nel soggetto, del soggetto (con lo sguardo attento alle peculiarità proprie di esperienze di straniamento), e permanenza dei soggetti entro Istituti sovraindividuali, politiche educative, leggi, regole sociali (con lo sguardo attento alle tante insidie che nasconde l'eterodirettività). Soltanto coloro la cui esperienza educativa e formativa trovi continuità in una libera e progressiva, personale, costruzione di identità, per l'intero arco di vita, potranno declinare il passato e il presente al futuro, avendo confezionato per sé un abito che, richiamando Salvatore Natoli, sarà caratterizzato dalla *diuturnitas*, dall'esserci nell'esercizio quotidiano, permanente, di una prassi.

Non vi è dubbio che alla ricerca pedagogica compete l'indagine sulle modalità e le strategie per lo sviluppo delle capacità di tale compito nei soggetti in quanto tali, in quanto cioè depositari, interpreti ed attori sulla scena di ciò che si accoglie e si continua e di ciò che si rifiuta, senza tacere in ordine alla problematicità, alla complessità anche della scelta del rifiuto, della presa di distanza da una realtà che spesso si rende necessario cambiare, per poter continuare.

Riflessività, responsabilità, resistenza, perseveranza, anche la capacità di “saper lasciare”, di perdere qualcosa nel corso del tempo, sono tutte qualità legate al rapporto che il soggetto va progressivamente ad instaurare, nel proprio presente vissuto, tra passato e futuro.

Con preoccupazione ravvisiamo oggi i toni dell’indifferenza collettiva, della distanza dalle “cose” che ci circondano, di un tempo vuoto d’esperienza, la superficialità di tanto affaccendarsi quotidiano privo di aspirazioni che pongono a rischio anche la capacità di elaborare e perseguire propositi. Rilanciare l’orizzonte necessario di un carattere permanente dell’educazione è, oggi, più che mai importante perché non si finisca per collocare l’idea stessa di futuro entro il binario unico di un orizzonte già disegnato, di aspettative banalmente ottimistiche, diedulcorati paesaggi e mondi ultratecnologici che troppo spesso nascondono le scelte suicide di una civiltà affatto propensa al rispetto dei diritti e delle aspirazioni dei soggetti.

Solo un presente che apprenda dalla prassi la direzione e le strategie per il cambiamento, un presente problematizzato, può restituirci i segni, il senso del passato, e una diversa presa sul futuro. Ma se non insistiamo sulla necessità di cambiare e riconfigurare l’orizzonte delle azioni dei soggetti, restiamo distanti da ciò che auspichiamo quando usiamo l’espressione “educazione permanente”. Possiamo dire, in sintesi, che l’educazione permanente vive e si nutre della possibilità e delle capacità di sperimentare un equilibrato rapporto tra continuità e discontinuità, un rapporto in cui, in un certo senso, finisce per assumere carattere di persistenza soltanto ciò che rende possibile creare e garantire “nel” tempo le condizioni di una esperienza operante il tempo stesso.

3. Costruire ponti, interpretare segni, transitare

Viviamo quotidianamente un crescente numero di situazioni e sistemi di vita che sfuggono alle capacità previsionali e decisionali dei singoli. Rispetto al ponte passato/presente/futuro, ci limitiamo per lo più a subire il presente e a nutrire per il futuro appena qualche speranza; passato: non pervenuto, non rielaborato, non appreso. Ma, in termini di formazione, non è data crescita che possa trovare continuità e durevolezza in un soggetto, tale da essere definita “permanente”, in assenza di un significativo rapporto con la condizione formatrice di un passato che ha da essere rimodulato perché il tempo stesso possa divenire “operante”. Si cambia nel corso dello scorrere del tempo, non vi è dubbio, ma il presente che non accoglie depositi, che non interpreta e non legge segni del passato, schiacciato su se stesso, non transita verso il futuro se non parvenze e surrogata continuità.

Sembra giunto il momento di avviare una più approfondita osservazione dei processi di mutazione dei contesti e degli stessi modelli educativi in rapporto al binomio tempo-esperienza educativa, a prescindere da ogni particolare attesa sul futuro (nulla in assoluto da preconizzare), così come anche da ogni pregiudiziale valutazione del passato (nulla in assoluto da trasmettere), giocando tutto nel qui e nell’ora di una assunzione di consapevolezza e dunque di responsabilità. Per difetto di cognizione del passato, il nuovo che avanza del nostro futuro, dietro la maschera di un surplus di “possibili” e le mistificazioni di una falsa e perimetrata comunicazione, può infatti celare il volto di un pianeta disabitato, in cui la

libertà di scelta si riduce a poche alternative per lo più limitate alla dimensione privata. Un paesaggio molto distante da ogni ipotetico orizzonte di educazione permanente.

Atteso dunque che oggetto di interesse della pedagogia è la qualità del tempo d'esperienza, da cui dipende ogni possibilità di permanenza e di continuità nei processi formativi, e che i soggetti non possono essere espropriati, appare di importanza decisiva che la scienza pedagogica sia, oggi, in prima linea nel giocare la partita della qualità del tempo dell'esperienza educativa, più di quanto nel corso della propria storia non possa già aver fatto.

Su tale terreno non vi è campo disciplinare altro che possa, parimenti, elaborare in termini di teorico/pratici e di mirata progettualità e, del resto, è evidente quali ricadute la questione proietti su vasti campi di riferimento propriamente pedagogici. Accenno ad alcuni tra questi.

Si consideri quale incidenza ha la valutazione dell'ordine del tempo d'esperienza sul terreno dei modelli e delle metodologie che ispirano e dettano l'intero universo della progettazione educativa. Sul terreno del tutto peculiare e irriducibile della progettazione educativa esiste una specificità nel trattamento dei tempi che non può essere ignorata. Il progetto, se formativo, esprime una logica di pianificazione che tiene in considerazione e in valore la capacità di evolvere nei comportamenti, guarda ai processi, alle ri-formulazioni più che ai percorsi rigidamente formalizzati. La progettazione educativa non può rappresentarsi la crescita dei soggetti entro il contenuto spazio di un tempo "lineare". Entro i termini di una siffatta raffigurazione perderebbe di valore la singolarità dei soggetti, il senso stesso del cammino di conoscenza di ciascuno, l'incidenza reale delle condizioni del vivere.

Si consideri, del pari, quale destrutturazione ha prodotto, e continua a produrre, l'uso diffuso delle nuove tecnologie in termini di tempo/tempi dell'educazione, ma anche del tempo lavorativo (esiste ancora un tempo lavorativo?). Un monitoraggio attento e un approfondito lavoro di ricerca specialistica in ordine al tempo-lavoro e ai tempi legati ai processi apprenditivi e valutativi, alla stessa programmazione in sede didattica, potrebbe accompagnare i necessari cambiamenti, contrastando il rischio che, indiscriminatamente e a priori, si spacci per innovazione il semplice utilizzo di nuovi prodotti tecnologici nei contesti formativi formali e d'istruzione.

E che dire del dialogo intergenerazionale, dei passaggi di consegna, del valore della testimonianza? Generazioni in dialogo nel corso dei secoli hanno profondamente modificato nel tempo cadenza, ritmi, orizzonti di riferimento di una pratica educativa che non è mai un mero tras-mettere.

In tali, come in numerosi altri contesti, il pedagogo è protagonista di una importante, epocale partita, poiché concepisce continuità anche nella discontinuità. Laddove altri erigono muri, egli è sempre costruttore di ponti, anche nel tempo. In quanto tale non è interessato a transitare solo una volta (e soltanto se stesso), né usa il ponte per traghettare speranze nel senso di "astratte letizie". Gli è molto chiara la ragione sociale e culturale del costruire ponti, ancor più in una società dell'inclusione e dell'esclusione. Un pedagogo abita il ponte, ne è custode, un compito in cui risolve la sua stessa identità.

Bibliografia

- Alberici A. (2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Baldacci M., Frabboni F., Pinto Minerva F. (2012), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*, FrancoAngeli, Milano.
- Colicchi E., Passaseo A.M. (2008), *Educazione e libertà nel tempo presente. Percorsi, modelli, problemi*, Armando Siciliano Editore, Messina.
- Dozza L., Chianese G. (2012), *Una società a misura di apprendimento. Educazione permanente tra teorie e pratiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Dozza L. (a cura di) (2012), *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Natoli S. (2014), *Perseveranza*, il Mulino, Bologna.
- Loiodice I. (a cura di) (2009), *Orientamenti. Teorie e pratiche formative per la formazione permanente*, Progedit, Bari.
- Piaget J. (1989), *Studi Sociologici* (a cura di Barbetta e Fornasa con introduzione di William Doise), FrancoAngeli, Milano.
- Tomarchio M.S., La Rosa V. (a cura di) (2014), *Sicilia/Europa. Culture in dialogo, memoria operante, processi formativi*, Aracne, Roma.
- Tomarchio M.S., Olivieri S. (a cura di) (2015), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa.

Apprendimento per tutta la vita in situazioni migratorie: infanzia ed età giovanile

di *Elke Montanari* – Università di Hildesheim, Germania

1. Profughi e apprendimento “per tutta la vita”

Il più recente rapporto dell’Alto Commissario delle Nazioni Unite per i Rifugiati parla di 65 milioni di persone costrette a lasciare le loro abitazioni. Di questi, il 51% sono bambini e giovani sotto i 18 anni e quasi 100.000 sono minori non accompagnati (Rapporto 2015). Gli Stati che più registrano la presenza di profughi sono la Turchia, il Pakistan e il Libano. Anche in Europa l’esperienza è presente. L’Italia è uno degli Stati nei quali arrivano grandi gruppi di profughi. Ma anche in tutti gli altri Stati europei ne sono presenti numerosi gruppi. Nel 2015, in Germania, sono state inoltrate quasi 450.000 richieste di asilo (BAMF 2015).

Migrazione e fuga possono diventare impulsi dal punto di vista politico, sociale e biografico per attivare, nel corso della vita, occasioni di apprendimento, le quali richiedono poi – tra le altre cose – l’attivazione di una molteplicità di processi linguistici e sociali per la riorganizzazione e il cambiamento. Lo spostamento di persone in altri ambienti sociali, nazionali e culturali porta con sé la non procrastinabile necessità – in quel determinato momento della vita – di imparare di nuovo. Per questo è necessaria una costellazione di numerosi processi di riorganizzazione e transizione, sia sul piano scientifico che su quello dell’azione concreta. Necessità complesse dell’agire devono essere elaborate, anche se i mezzi linguistici non sono ancora a disposizione e né ci si può aspettare una acquisizione immediata degli stessi. Per far fronte al problema, le persone interessate devono mettere in campo una loro capacità di azione linguistica. In tale processo, tuttavia, le prestazioni, i limiti e le possibilità non sono state ancora oggetto di ricerca.

I movimenti di profughi implicano – per tutti i membri delle società, autoctoni e nuovi – la necessità di discutere e di assicurarsi come le potenzialità di un apprendimento “vita natural durante” possano essere messe in pratica. Che la formazione sia un diritto viene riconosciuto dalla Convenzione Onu per i diritti dell’infanzia, articolo 28; una Convenzione ratificata sia dall’Italia che dalla Germania. Essa obbliga gli Stati ad applicarsi affinché sia riconosciuto il diritto alla formazione di tutti i bambini e giovani, indipendentemente dal loro status di soggiorno. L’apprendimento linguistico, che è qui in focus, è una parte della formazione e la condizione preliminare affinché l’individuo possa prendere parte alla formazione.

2. La propria lingua, la lingua straniera, l'apprendimento plurilinguistico

In situazioni di migrazione, in modo particolare quando si tratta di profughi, il trattamento durante la fuga e quello che deve essere elaborato dopo l'arrivo nella nuova società, sono contrassegnati da una grande complessità, soprattutto nella fase iniziale. Uno scambio sicuro, tranquillo è comunque necessario in situazioni dominate dalla paura. Dopo l'arrivo, sono da risolvere procedure complesse e decisive, come la iscrizione a scuola, la integrazione in un nuovo sistema scolastico, il sostegno in famiglia, il disbrigo di importanti necessità mediche; quindi deve essere risolto il problema delle comunicazioni che sono necessarie in tutto ciò. Una grande parte di queste azioni è risolvibile infatti soprattutto o esclusivamente con la lingua.

Due *settings* devono tuttavia essere differenziati: *interazioni attuate con l'aiuto di un interprete* ed *interazioni che devono essere svolte in un'altra lingua*. In entrambi i casi devono essere apprese nuove abilità linguistiche.

Nelle situazioni di comunicazione con un interprete, i partecipanti devono imparare come possono fare a trattenere soltanto le informazioni tradotte, quindi a domandare ciò che manca nella informazione; per ciò che riguarda le informazioni che vengono fornite nella propria lingua, i partecipanti devono fare attenzione che esse siano traducibili in una lingua straniera, spesso sconosciuta, e che la perdita di informazioni rimanga limitata e possibilmente senza conseguenze.

Solo in specifiche situazioni sono a disposizione degli interpreti, e questo riguarda normalmente la comunicazione con adulti; raramente quella con bambini, con la eccezione dei profughi minorenni non accompagnati che devono parlare di se stessi. Particolarmente i bambini e la maggior parte dei giovani possono far ricorso solo limitatamente a interpreti professionali. Invece si utilizzano spesso traduzioni informali di pari (compagni di scuola, fratelli e sorelle, personale della casa). In questa maniera possono essere sbrigate comunicazioni urgenti; d'altra parte non è chiaro che tipo di messaggio arriva in questa costellazione, e a chi.

Qui insomma abbiamo a che fare con l'apprendimento di pratiche comunicative e linguistiche sconosciute; apprendimento che deve essere messo in atto il più presto possibile. Nella propria fidata lingua, bisogna imparare una nuova dimensione della comunicazione. Una fase di introduzione e di apprendimento controllata e protetta non c'è.

Un altro compito urgente è la assimilazione di capacità linguistiche nella lingua dell'attuale luogo di soggiorno, vale a dire in una lingua forse straniera. In questo senso è da notare, soprattutto nella fase iniziale, il duro confronto con richieste linguistiche complesse, in una lingua che normalmente non si padroneggia. Modalità complicate, come ad esempio nella fase dell'orientamento e nella organizzazione della prima accoglienza, devono essere rese con i più semplici mezzi linguistici (Ehlich, Montanari and Hila, 2007). L'apprendimento linguistico, inteso come management in fase di emergenza, deve essere quindi immediatamente orientato a bisogni di apprendimento improvvisi e non prevedibili da parte di coloro che apprendono.

Soltanto molto tempo dopo, in un ambiente temporalmente organizzato, come è una struttura di prima accoglienza o di soggiorno, nel corso delle procedure di asilo, e una volta che si sono create le condizioni per una prima permanenza, normalmente ancora

precaria e insicura, è possibile un apprendimento strutturato della lingua in una delle fasi di apprendimento conosciute. Soltanto allora è possibile mettere in atto un apprendimento linguistico autocontrollato o istituzionalizzato.

Un terzo punto di grande interesse quando si cercano nuove soluzioni è la possibilità di allargare l'offerta plurilinguistica e di imparare a costruire una interazione linguistica attraverso l'inserimento delle lingue possibili in una determinata situazione. Quali parole, ad esempio, possono inserite dall'inglese come lingua franca? Quali parole chiave e Chunks possono essere usati dalla lingua della lingua del Paese ospitante? Quali somiglianze tra le lingue, come ad esempio tra lo spagnolo e l'italiano, possono aiutare la comprensione reciproca?

3. Le costellazioni dell'apprendimento delle lingue in situazioni di fuga; nell'infanzia e nell'età scolare

Offerte di apprendimento della propria lingua, che anche nell'età scolare deve essere sviluppata, sono, da parte della scuola, disponibili soltanto episodicamente. In questi casi valgono piuttosto iniziative private, così come offerte di organizzazioni "non government".

Per imparare la nuova lingua di insegnamento o dell'ambiente „Italiano oppure tedesco come lingua seconda”, le scuole in Italia o in Germania offrono possibilità aggiuntive o integrative dell'apprendimento linguistico. Offerte aggiuntive hanno luogo inoltre anche nelle normali lezioni. Qui è possibile inserire insegnamenti che coprono i bisogni di apprendimento di bambini e giovani arrivati da poco, tra gli altri il bisogno di una sistematica acquisizione della lingua scolastica. Molte scolare e scolari ritengono che questi insegnamenti siano ben congeniati e comportino un alleggerimento della loro condizione (Montanari, 2015). Allo stesso tempo, tuttavia, ha luogo una "Segregation" di gruppi di scolari che soltanto a fatica può essere superata.

Offerte integrative sono compatibili con intensive differenziazioni interne. Spesso "peers" autoctoni si inseriscono nel gruppo di apprendimento, ad esempio come sostegno. Discenti profughi che ancora apprendono le funzioni fondamentali ed hanno bisogno delle forme chiave (come funziona il plurale in italiano?) devono elaborare la stessa materia di discenti madrelingua, i quali, forse, ancora richiedono concetti specifici, ma padroneggiano già da molti anni la coniugazione, i "tempi e i modi" della lingua scolastica, ed hanno bisogno soltanto di una sistematizzazione del loro sapere linguistico. Perfino la lezione di grammatica non può essere quindi la stessa. È necessaria una impostazione inclusiva che renda possibile a tutti, scolare e scolari, un apprendimento comune. La difficoltà fondamentale sta nel fatto che l'apprendimento della lingua avviene come "Submersion". Questo bagno linguistico è una immersione e, affinché essa non fallisca, sono necessari da parte degli scolari alta competenza nel gestire le frustrazioni, resilienza e autonomia di apprendimento. Il processo di apprendimento, nelle costellazioni submersive, viene delegato in gran parte a chi apprende. Ciò obbliga costei o costui a ritrovarsi nella classe, ad appropriarsi della lingua, a porsi in maniera attiva nella lezione, a recuperare partecipazione. Esigenze della istituzione di insegnare e di promuovere sulla base

delle diagnosi vengono messe da parte come non fattibili. Spesso le persone che insegnano non si sentono nella condizione di portare i necessari sostegni a causa della insufficiente attrezzatura e della formazione professionale. In ciò, la Submersion svantaggia quei discenti che hanno bisogno di un forte sostegno del personale insegnante. Quindi la Submersion implica un rilevante potenziale di discriminazione ed esclusione.

Una combinazione sistematica e coordinata degli apprendimenti additivo e integrativo, prevede quindi che entrambe le possibilità siano realizzate in diverse fasi. In uno stadio iniziale è necessaria soprattutto una fase intensiva dell'apprendimento linguistico e un accompagnamento esplicito nella nuova cultura del luogo di soggiorno. Nella prima fase dell'apprendimento della lingua, sono in prima linea soprattutto le forme di lavoro e apprendimento, e le regole delle relazioni sociali. Per esempio: i gruppi di lavoro, molto usati e apprezzati in Germania, così come le forme discorsive nelle comunicazioni durante le lezioni, sono poco abituali per scolari provenienti da altri sistemi scolastici. In questo senso e in maniera crescente deve essere offerto nella classe regolare un insegnamento didatticamente sostenuto e modificato. I contenuti di apprendimento nella classe regolare devono essere elaborati prima e dopo in maniera additiva.

Le capacità multilinguistiche vengono inserite nella scuola, nella fase di ingresso, normalmente solo in maniera aggiuntiva, irregolare e additiva per risolvere urgenti problemi di comprensione.

4. Conclusione

Visto che molti bambini e giovani hanno una prospettiva di soggiorno piuttosto insicura o che volentieri vorrebbero tornare nella loro patria di origine nel frattempo pacificata, è uno spreco enorme il fatto che la formazione letteraria e linguistica nella lingua di origine, scritta e parlata, sia scorporata dal sistema scolastico statale. Questo include il rischio che una intera generazione di profughi ritorni in patria con un insufficiente bagaglio formativo parlato e scritto. Quindi è necessario un ripensamento.

Nella attuale situazione, le scuole sono chiamate a estendere e a differenziare le loro capacità didattiche in una didattica del plurilinguismo. Esse devono intendere se stesse come luoghi dell'apprendimento linguistico a vita, e ciò a tutti i tre livelli: la lingua scolare, la lingua di origine e il plurilinguismo, e ciò in un modo più intensivo di ora.

Nel rafforzamento delle capacità plurilinguistiche e in una didattica plurilinguistica si nascondono grandi potenziali. I media e internet possono metodicamente essere usati di più. I media nella lingua di uscita degli scolari possono essere inseriti nella stesura prima e dopo di contenuti formativi. Le materie da imparare possono essere capite molto meglio e l'apprendimento di nuove strutture linguistiche può riuscire altrettanto bene se esse sono elaborate prima e dopo nella lingua nota. La impostazione translinguaging cerca di andare molto oltre, di rendere possibile una comunicazione plurilinguistica nelle lezioni e di attrezzare spazi di dialogo, in modo che sia possibile partecipare alla formazione con tutte le lingue disponibili (Garcia and Li Wei, 2014). Scolari e persone che insegnano possono imparare insieme e per tutta la vita come sia possibile utilizzare il loro plurilinguismo per un dialogo pacifico.

L'educazione permanente e lo sguardo neuroscientifico. Terza età e questione giovanile

di *Maurizio Fabbri* – Università di Bologna

1. Non di sola infanzia

Per molto, moltissimo tempo, l'infanzia è stata considerata l'età aurea della formazione. Era frequente infatti che essa risultasse oggetto di sguardi positivamente idealizzanti, che, da più punti di vista, ne sottolineavano il suo essere non ancora corrotta: dal regno del male e del peccato, secondo alcune declinazioni del pensiero teologico (si pensi, ad esempio, alla pedagogia di Sant'Agostino), o dalla cultura e dall'ambiente sociale, secondo le filosofie naturalistiche alla Rousseau. In un caso, come nell'altro, infanzia era sinonimo d'innocenza: espressione di un'essenza già data, che, proprio per la sua costitutiva purezza, rischiava tuttavia di comprometersi e degenerare, entrando a contatto con il mondo della storia e degli uomini. Che cos'è peraltro il peccato originale, se non una caduta da uno stato originario di beatitudine e di perfezione a uno di esposizione al rischio continuo di corruzione spirituale e di esposizione al dolore? E nel quale l'errore commesso, il peccato appunto, si trasforma in dramma, per difetto d'esperienza e di formazione? Quell'infanzia, che deve il suo nome al proprio esser priva di parola, è inevitabilmente anche priva d'esperienza, ed è sul crinale che la rende ancora incapace di dirsi, come di scegliere e di assumersi le proprie responsabilità, che essa sperimenta il trionfo dell'altezza, che la rende immacolata, e, a un tempo, il vorticoso precipitare nell'abisso, sul quale si è da poco affacciata.

Altre filosofie naturalistiche, speculari a quelle precedenti, imputavano invece alla natura umana un difetto d'origine: *homo homini lupus*, diceva Hobbes, per esprimere la difficoltà di elevazione dell'essere umano al di sopra dei propri egoismi e interessi particolari. Concezioni, queste, non prive di ricaduta sulla riflessione pedagogica che alimentarono concezioni violente dell'esperienza educativa, dominate dalla diffidenza di genitori e insegnanti verso i figli e gli allievi, e accomunate dalla necessità di agire tempestivamente, sin dalla più tenera infanzia, appunto, per correggerne i vizi e contenerne i danni. Come, oggi, è l'adolescenza ad essere spesso bollata, quale età ingrata e irrispettante, così, in passato, analogo trattamento era riservato all'infanzia. «... si dovrebbe cominciare a educare il bambino al più presto, già a partire dal quinto mese di vita, se si vuole estirpare da lui la "malerba"»: a pronunciare queste parole è un collega pedagogo dell'Ottocento, divenuto famoso per essere il padre di Schroeber, il paziente paranoico

descritto da Freud. In modo non dissimile, scriveva Johann Sulzer, altro collega pedagogista, a metà del Settecento: «Con il passare degli anni, i bambini dimenticano tutto ciò che è loro occorso nella prima infanzia. Se si riesce a privarli della loro volontà in quel periodo, poi essi non ricorderanno mai più di averne avuta una, e il rigore di cui si dovrà far uso, proprio per questo motivo, non avrà conseguenze deleterie» (Miller, 1987, p. 16).

In un caso, come nell'altro, i bambini appaiono quali destinatari di un'attenzione "privilegiata", che li rende spesso bersaglio degli interventi più disparati, quando non contrastanti e intimamente contraddittori: esposti a influenze dissonanti, accomunate solo dalla convinzione di aver poco tempo per agire e per lasciare traccia delle proprie urgenze educative. Età da proteggere o dalla quale difendersi, l'infanzia necessitava di formazione, prima ancora che d'istruzione: di un modellamento che ne tutelasse purezza ed autenticità o ne estirpasse i rischi, a seconda delle prospettive.

Si potrebbero imputare i limiti di questa tradizione pedagogica alla sua costitutiva pre-scientificità: obnubilata da valori, timori, sguardi, punti di vista, sempre condizionati dalle esperienze personali di coloro che, pure, esprimevano un parere da esperti. In realtà, sino a pochi decenni orsono, anche i saperi scientifici apparivano in difficoltà a sorreggere concezioni più mature e complesse dell'esperienza educativa. Le neuroscienze, ad esempio, oggi settore di punta e d'avanguardia della ricerca, veicolavano concezioni povere della mente umana e delle rispettive età della vita: povere in relazione all'esperienza emozionale, in quanto le emozioni erano considerate, hegelianamente, affezioni dell'anima, alla stregua di meri stati fisiologici (Contini, 1992); povere in relazione agli effetti della plasticità cerebrale, confinati entro i primi anni, se non i primi mesi di vita. Scriveva Ramon y Cajal, all'inizio del Novecento: «Le vie nervose sono fisse, finite e immutabili. Tutto può morire, niente può essere rigenerato» (Montalcini, 1998).

Anche la teoria psicoanalitica, peraltro, ha per molto tempo trasmesso la convinzione che la qualità delle esperienze primarie fosse tale da lasciare effetti indelebili e difficilmente ristrutturabili per tutto il corso della vita: cosa in parte vera, come suffragato dagli studi sull'attaccamento, ma non deterministicamente vera, come insegnano gli studi sulla resilienza (Cyrułnik, 2000). Concezioni scientifiche, queste, radicate anche a livello di senso comune: "Il mattino ha l'oro in bocca", dichiaravano le maestre e le madri delle generazioni che ci hanno preceduto, confermando la convinzione che l'alba della vita, come quella di ogni nuovo giorno, sia deputata a dare il meglio di sé in termini di efficacia degli apprendimenti da trasmettere al bambino. La sera, al contrario, era il momento della quiete e del riposo, quello in cui la mente poteva ritirarsi e adagiarsi sul buio della notte, sulla sua silente inattività. Convinzione questa ampiamente smentita tanto dagli studi psicoanalitici quanto da quelli neuroscientifici (Oliverio, 2009; Maffei, 2014).

A partire da tali presupposti di ordine teoretico filosofico prima, scientifico poi, le prime elaborazioni relative all'educazione permanente e degli adulti risentivano di un pessimismo di fondo, che induceva gli studiosi alla prudenza e ne conteneva le pur legittime aspirazioni. I primi studi infatti presuppongono concezioni ancora lineari dell'esistenza, che identificano l'età adulta con il conseguimento della maturità: lì, l'ontogenesi tocca il punto più alto della sua parabola evolutiva e, pur non escludendo imperfezioni, possibilità di ristrutturazione e nuovi apprendimenti, tuttavia la personalità si orienta, da quel momento in poi, verso un cammino discendente, che privilegia la comunicazione dei saperi acquisiti nelle età precedenti, piuttosto che l'acquisizione di

nuove conoscenze; la comunicazione di esperienze già vissute, piuttosto che la sperimentazione di ulteriori percorsi. Una tradizione peraltro millenaria affidava agli anziani la virtù della saggezza e uno stile di vita lontano dal mondo delle passioni, che sembrava renderli spettatori privilegiati dell'esistenza (Aleandri, 2011).

Gli studi più recenti, al contrario, hanno dietro di sé teorie psicologiche, come quelle di Baltes e Reese, che veicolano concezioni cicliche dello sviluppo e di tutto il tempo di vita, tali per cui l'ontogenesi si estende a tutto l'arco vitale e non vi sono più età che possano essere connotate in termini di accrescimento ed altre di declino: ogni età, in questa prospettiva, ha le proprie acquisizioni, e l'età anziana, ad esempio, mentre perde risorse anche importanti dell'esperienza precedente, a causa del processo di invecchiamento, può attingere ad altre risorse di riserva, sin lì solo parzialmente utilizzate. È così che il soggetto anziano diviene capace di confrontarsi con contesti nuovi, anche quando questi esigono ristrutturazioni importanti e l'acquisizione di conoscenze e competenze tutt'altro che scontate. Le teorie neuroscientifiche degli ultimi decenni, a loro volta, danno ampio risalto agli elementi di plasticità cerebrale del nostro cervello, non solo in relazione alle prime età dello sviluppo: un cervello flessibile le cui vie nervose sono tutt'altro che "fisse e immobili" e tali da consentirgli di operare nuovi aggiustamenti nelle circostanze più varie.

2. Plasticità cerebrale e ambienti plastici dell'educazione

Abbiamo un cervello strutturalmente "imperfetto" – affermano gli studiosi di neuroanatomia – il quale deve la propria perfettibilità a questa imperfezione originaria.

C'è una saggezza nascosta in tutto questo. Il cervello non può costruire se stesso così come gli svizzeri costruiscono gli orologi, usando componenti di precisione: rotelle e ingranaggi neurali. Ha bisogno della plasticità neurale per formarsi in modo appropriato... Lo sviluppo del cervello di rado è perfetto e per questo deve esserci un modo per minimizzare le conseguenze degli errori di produzione. La plasticità neurale aiuta a farlo (Skoules, Sagan, 2003, p. 67).

Dunque, la prima ragion d'essere della plasticità è quella di contenere i danni derivanti da eventuali errori di produzione: stando così le cose, perché non tutti i cervelli di tutte le specie animali presentano un analogo grado di plasticità? Probabilmente, perché il rischio di errori diviene sensibilmente più elevato man mano che aumenta il livello di complessità organizzativa del cervello medesimo: cervelli più grandi e maggiormente evoluti non possono raggiungere quel grado di elevata definizione che è proprio, ad esempio, del cervello degli uccelli. L'immediata conseguenza di questa sua primaria caratteristica d'indeterminazione è che esso risente maggiormente, in positivo e in negativo, degli influssi dell'ambiente. E se è vero che col tempo, in virtù dei processi di adattamento vissuti, risulterà sempre meno indeterminato, è pur vero tuttavia che, a tutte le età, dovrà poter disporre di un margine di manovra evolutivo, che gli consenta di agire in modo imprevedibile.

Ciò che vale per il cervello è valido, a maggior ragione, per l'esperienza. Nessuna esperienza complessa, ampia ed articolata, come quella che interessa la vita della specie umana, può dispiegarsi in modo routinario e prevedibile: troppo numerosi i fattori in

gioco, perché non interferiscano gli uni con gli altri, troppo ampi gli scenari di riferimento e frequenti gli scarti legati al mutamento di contesti. Troppo ricca, in definitiva, per non costringere ciascun membro della specie ad agire in modo selettivo ed originale. In questa chiave interpretativa, l'unico reale rischio di riduzione della plasticità cerebrale è che il processo di crescita e di sviluppo si svolga in ambienti chiusi, dentro gruppi che si comportano come se fossero autoreferenziali, rifiutando l'esposizione e, a maggior ragione, la contaminazione col mondo esterno.

Ovviamente, nessun cervello ha vita facile di fronte a un percorso così impegnativo: «Cervelli più grandi – osserva Ledoux – preparano piani migliori, e il prezzo da pagare è l'ansia» (Ledoux, 1998, p. 184). Il cervello proprio della nostra specie può essere connotato come un grande sistema limbico, nel quale l'esperienza emozionale gioca un ruolo di rilievo nel processo di adattamento: le emozioni filtrano la qualità delle esperienze di interazione con l'ambiente, modulano gli apprendimenti, agevolandoli od ostacolandoli, assecondano la natura plastica del cervello. Ne è riprova il fatto che bambini privati delle insostituibili cure primarie, nelle relazioni d'attaccamento, associano al ritardo cognitivo lo spegnersi progressivo dell'esperienza emozionale. L'ansia, in particolare, possiede un'enorme capacità di ristrutturazione delle informazioni e dei condizionamenti già trascritti nel nostro cervello, come evidenziano gli studi di Lorenz sull'Imprinting e sul fenomeno ad esso connesso dell'abituazione: un fringuello che percepisca per la prima volta il volo di un gufo sperimenta una tale perturbazione del suo sistema nervoso, endocrino ed immunitario, da imporgli una parziale riscrittura della sua memoria corporea. Così forte e significativa da rendere possibile un effetto, quasi immediato, di desensibilizzazione, quando il gufo venga percepito nuovamente ad uno stimolo successivo: «In questo caso, persino dopo un periodo di riposo prolungatosi per diversi mesi, la reazione del fringuello non raggiunge più nemmeno lontanamente l'intensità della prima volta» (Lorenz, 1974, p. 133).

Grazie all'ansia, quell'esperienza di riscrittura non si presta ad essere dimenticata facilmente, e quell'ansia che è stata necessaria all'acquisizione di un nuovo apprendimento può ora placarsi di fronte ad un apprendimento che necessita solo di consolidarsi. Certo, quanto più la memoria degli apprendimenti precedenti risulta consolidata e di lungo periodo, tanto più s'impone un quoziente d'ansia sufficientemente elevato da imporre o consentire la sua ristrutturazione: una mente matura deve poter procedere a molte riscritture per realizzare nuovi apprendimenti, al contrario di una mente relativamente vergine, che può trascrivere le informazioni che riceve dall'ambiente, in modo tendenzialmente neutrale, come se le ricevesse per la prima volta. Ma è proprio questa maggiore intensità dell'esperienza emozionale che attribuisce alla plasticità del cervello adulto un valore differente da quello che lo contraddistingue alla nascita.

Se le prime scritture infatti impegnano meno la mente in un'azione di filtro e di rielaborazione, quelle successive impongono uno sforzo che attiva le resistenze del soggetto che apprende e comportano una fatica che è tanto più coronabile col successo, quanto più alta la motivazione. Ogni riscrittura dell'imprinting originario ha bisogno di acquisire senso per colui che la compie: o perché risulta necessaria, di fronte agli eventi della vita, e corrisponde a una precisa priorità o in quanto corrisponde a motivazioni radicate nella personalità di chi la compie.

Per poter sopravvivere – osserva Siegel – un sistema vivente deve essere aperto alle influenze dell’ambiente, e il cervello in questo senso non costituisce un’eccezione: è funzionalmente legato ad altri sistemi, in particolare ad altri cervelli. È inoltre dinamico, essendo costantemente soggetto a cambiamenti in funzione del continuo variare delle condizioni ambientali e delle sue attività (Siegel, 2001).

In quanto sistema aperto, il cervello vive esperienze di eccitabilità neurale che collegano spesso differenti aree del cervello e ne incrementano la plasticità: anche in età adulta, appunto. Questo però è possibile a condizione che la plasticità del cervello infantile non sia compromessa da ambienti troppo deprivanti o dalla coazione a vivere percorsi di adattamento all’ambiente non in linea con lo sviluppo umano: si pensi al fanciullo dell’Aveyron (Itard 1906), Servono ambienti plastici, tali da assecondare e potenziare la naturale plasticità del bambino sin dai primi tempi dello sviluppo. Si torna così alla centralità dell’infanzia e della pubertà nell’esperienza formativa: non perché in esse debbano essere date tutte le conoscenze necessarie alla vita, ma perché in esse devono poter venire rispettate quelle condizioni di maturazione e di sviluppo che non pregiudicano la possibilità della mente di continuare ad apprendere per tutta la vita.

Apprendere per tutta la vita e ritardare l’invecchiamento cerebrale: in questa direzione si muovono anche studi recenti che confermano l’esistenza nel nostro cervello di fenomeni di rinnovo cellulare. Violando un dogma neuroscientifico di lunghissimo periodo, in base al quale il rinnovo cellulare interessa tutto il corpo tranne il cervello, appunto, oggi non solo si ammette che tale fenomeno esiste, ma si comincia a parlarne in termini di rigenerazione.

Il discorso vale per il cervello come per il corpo. Mentre nuotavate nel ventre materno si è estinto circa lo stesso numero di neuroni di quelli sopravvissuti. Può sembrare uno spreco creare questa marea di neuroni per poi ucciderli, ma se si è rivelato un modo efficace di gestire le sinapsi, il principio della “sopravvivenza del più adatto” potrebbe operare anche con i neuroni. Forse, sviluppandosi, il sistema nervoso si perfeziona tramite la sopravvivenza dei neuroni che stabiliscono le “giuste” connessioni, di pari passo con l’eliminazione di quelli che non lo fanno. Questa interpretazione darwiniana è stata proposta, oltre che per lo sviluppo, anche per la creazione e per l’eliminazione dei neuroni nell’adulto, un processo che chiamo *rigenerazione*. Se la rigenerazione è così importante per l’apprendimento, perché la neocorteccia non la pratica? Una possibile ragione è che questa struttura richiede una maggiore stabilità per conservare le cose imparate e, che, per farlo, deve assestarsi su un grado minore di plasticità (Seung, 2013, pp. 174-175).

Dunque, quel cervello che “si rigenera” in relazione alle nostre esperienze percettive, sensoriali e motorie, è costretto a divenire più marcatamente selettivo, quando si fa riferimento alle competenze della neocorteccia: è necessario difendere gran parte dei vecchi apprendimenti, per poterne acquisire di nuovi senza dover ripartire da zero. L’apprendimento adulto può avvenire nella ricchezza di connessioni, che spingono le nostre sinapsi a modificarsi, piuttosto che a specializzarsi, ad aprirsi al mondo, piuttosto che ad entrare nell’ennesimo tunnel. Ce lo dice anche Walter Freeman:

La natura dei nostri processi d’apprendimento ci rende sempre più isolati con l’avanzare dell’età, poiché le nostre strutture di significato cumulativo si fanno più complesse con il

tempo e con l'esperienza. Ci distacciamo dagli altri a causa della nostra storia personale, unica e irripetibile. Più cose impariamo, più specializzati diventiamo, e meno capaci di comprenderci reciprocamente (Freeman, 2000).

È allora necessario promuovere esperienze che favoriscano il “disapprendimento”: quando si disapprende, il nostro cervello libera uno o più neuromodulatori, che allentano la trama sinaptica e aprono la strada al cambiamento globale. Uno dei più significativi è l'ossitocina, che, com'è noto, si associa alla gravidanza e all'allattamento, oltre che al raggiungimento dell'orgasmo. La sua funzione pare essere quella di preparare la via a nuovi comportamenti, piuttosto che alla conservazione di quelli precedenti.

Freeman giunge alla conclusione che nulla più della cura possa favorire la ristrutturazione dei condizionamenti legati all'imprinting, che sono stati veicolati dalla cura medesima. «Dobbiamo apprendere per capire», egli dice, «e disapprendere per provare empatia», e l'empatia può esser veicolo, a sua volta, di nuove, importanti esperienze d'apprendimento e di riorientamento esistenziale, che non si esprimono, in prima battuta, nell'acquisizione di ulteriori conoscenze, ma nello sviluppo di un differente vissuto esperienziale che potrà successivamente tradursi anche in attività di comprensione esplicita. «Il nostro cervello è una fonderia di significati nuovi, che raggiungono la nostra consapevolezza quando sono già organizzati, dopo di che possiamo decidere di pubblicarli in rappresentazioni quali i libri, le poesie o i film, come mezzi per condividerli con gli altri come nuova conoscenza» (Freeman, 2000).

Dunque, le condizioni necessarie a produrre nuova conoscenza esigono percorsi di disapprendimento, che rendano possibile la riorganizzazione della mente, del cervello e della personalità, processi che si esprimono anche sotto forma di fenomeni di rinnovo e rigenerazione cellulare e che comportano l'attivazione di livelli di ansia e di stress funzionali alla ristrutturazione dell'imprinting. Ogni nuovo, reale apprendimento comporta la disponibilità a muoversi in direzione dell'età zero della vita, anche se la strada da compiere a ritroso è spesso breve e ci si deve fermare molto tempo prima di raggiungere quella fase: è necessario recedere, anche se di poco, sul piano dell'evoluzione, per poter continuare ad evolversi, poiché ogni evoluzione non è lineare e stadiale, ma procede per cicli, che rendono ondivago il cammino, lo complicano, non consentendogli di procedere semplicemente in avanti. Ogni vero nuovo apprendimento esige la revisione di quelli precedenti, non può limitarsi ad essere conferma di quanto si è sin lì appreso.

Anche grazie a questi studi, l'idea di *lifelong education*, da ossimoro che era, è divenuta pleonasma: alla base, vi è la convinzione che la mente del soggetto debba cessare di muoversi come un missile balistico, dice Bauman, per fare proprie le qualità vigili e flessibili dei missili intelligenti.

Nel momento in cui iniziano a muoversi, la direzione dei missili balistici e l'estensione del loro tragitto sono già stati decisi dalla forma e dalla posizione della canna e dalla quantità di polvere da sparo contenuta nel proiettile. Si può calcolare con scarso o nessun errore il punto in cui il missile atterrerà (Bauman, 2012).

I missili intelligenti, a differenza dei loro antichi cugini balistici, *apprendono durante il percorso*. Quindi, ciò di cui innanzitutto hanno bisogno di essere provvisti, è la *capacità* di imparare rapidamente. Questo è ovvio. Ciò che è meno visibile, quantunque non meno

cruciale dell'abilità di apprendere velocemente, è la capacità di *dimenticare* all'istante quel che era stato appreso prima. I missili intelligenti non sarebbero tali se non fossero capaci di "cambiare idea" o revocare le loro precedenti "decisioni" senza retropensieri né rimpianti. Non devono affezionarsi apertamente alle informazioni che hanno acquisito e per nessun motivo devono sviluppare l'abitudine di comportarsi in un modo che le informazioni abbiano suggerito. Tutte le informazioni di cui si impadroniscono invecchiano rapidamente e invece di fornire una guida affidabile possono condurre fuori strada se non vengono accantonate (Bauman, 2012).

Con l'avanzare dell'età può essere che la missione dei missili intelligenti si identifichi in misura sempre maggiore con quello che Rita Levi Montalcini definiva "l'asso nella manica a brandelli", ovvero il mantenimento di attitudini creative che consentono alla personalità di continuare ad essere una fucina d'attività espressive e comunicative, nonostante l'impovertimento di molti altri piani del corpo e della mente. Sul piano neurobiologico, questo si spiega col fatto che la diminuzione numerica dei neuroni è compensata dall'incremento di ramificazioni sinaptiche, che consentono al soggetto di attingere a circuiti differenti da quelli del passato: ne sono testimonianza le vite di Galileo, Michelangelo, Picasso e Bertrand Russel (Montalcini, 1998).

3. E i giovani?

Non è casuale che, quando si parla di *lifelong learning*, l'accento venga posto sui limiti e sulle potenzialità della terza età, ma... i giovani? I giovani di oggi? Quale l'elemento di interesse verso la centralità dell'apprendimento per tutta la durata dell'arco vitale, per una generazione, come quella attuale, che, per la prima volta, da decenni sperimenta l'impovertimento delle prospettive di successo, affermazione, realizzazione? Sono ancora parole di Bauman,

I giovani della generazione che adesso accede o si prepara ad accedere al cosiddetto "mercato del lavoro" sono stati preparati, allevati e istruiti a credere che il loro compito nella vita consistesse nell'eclissare le storie dei successi dei loro genitori, e che un simile compito [...] fosse pienamente nelle loro capacità. Per quanto lontano si fossero spinti i loro genitori, essi avrebbero raggiunto traguardi ancora più ragguardevoli [...] Non c'è stato nulla che abbia potuto prepararli all'arrivo del nuovo mondo duro, freddo e inospitale in cui [...] le porte hanno finto di schiudersi e si sono subito richiuse ed essi si sono ritrovati a vivere in un mondo di lavori volatili e disoccupazione ostinata, di fugacità di prospettive e durezza di sconfitte, di un nuovo mondo di progetti nati morti, di speranze frustrate e opportunità che brillano per la loro assenza.

Potremmo dire, utilizzando una categoria di Bateson, che i giovani di oggi sono soggetti a una dinamica di "schismogenesi complementare", che rischia di produrre fratture insanabili e una progressiva destabilizzazione del sistema: si ha schismogenesi, com'è noto, quando fra due o più soggetti o gruppi sociali si stabiliscono relazioni che alimentano la disgregazione del sistema, anziché la sua articolazione interna; ed è complementare, quando i protagonisti della relazione si trovano su differenti livelli gerarchici e di responsabilità (Bateson, 1958).

Ora, le prospettive di educazione permanente devono poter poggiare su un terreno sociale adeguato, capace di alimentare pratiche d'inclusione, piuttosto che di respingimento. Al contrario, viviamo in un momento storico, nel quale la scuola ha cessato di costituire un canale di mobilità sociale, il mercato del lavoro difende le posizioni già maturate al suo interno, per di più solo ai livelli più prestigiosi, e il processo di globalizzazione è spesso filtrato dalla cultura dello scontro fra civiltà. Davvero crediamo che i giovani d'oggi siano disponibili a investire nell'educazione permanente solo per acquisire quella flessibilità e velocità di formazione che consente loro di svolgere le mansioni più disparate? Ogni processo di schismogenesi comporta conseguenze di progressiva destabilizzazione di cui non siamo in grado ancora di cogliere gli effetti, ma che potrebbero imporsi con forza in un prossimo futuro.

In quali direzioni potrebbero muoversi, per perseguire effetti positivi, di rovesciamento dei rapporti di potere, piuttosto che di mera disorganizzazione del sistema? Bateson distingue fra tre livelli di educazione: il primo è finalizzato al semplice trasferimento delle informazioni; il secondo, deuteroapprendimento, tende a padroneggiare la cornice cognitiva di cui l'informazione acquisita deve entrare a fare parte; il terzo sottopone a revisione le cornici cognitive, quando non decide di sbarazzarsene. È più che mai auspicabile che i giovani d'oggi arrivino a centrare la propria esperienza formativa sul "terzo livello" dell'educazione, appunto. Non è sufficiente che oggi essi si limitino ad apprendere e a formarsi per tutta la vita, poiché i saperi che siamo loro in grado di trasmettere vanno sottoposti al vaglio di un'esperienza storica radicalmente mutata.

Molti di loro sono cresciuti in ambienti plastici, per scoprire che la società in cui vorrebbero inserirsi sta chiudendo le porte di questi stessi ambienti nei quali si sono formati. Per decostruire le cornici cognitive o arrivare a sbarazzarsene, non è sufficiente che essi si limitino a rivendicare i propri diritti e a reagire alla forza dell'esclusione con una corrispondente domanda di integrazione, poiché, com'è noto, nei processi di schismogenesi, l'aggressore è abile a camuffarsi da vittima, proiettando su quest'ultima il ruolo dell'aggressore: ed è esattamente quello che sta accadendo ormai da decenni, nella comunicazione con una classe dirigente che si dichiara vincolata ad agire in certe direzioni e non libera, a sua volta, di scegliere e di assumersi le proprie responsabilità; e che squalifica ogni forma di antagonismo sociale come irresponsabile e non tollerabile.

Per Bateson, il terzo livello dell'educazione è patologico, ma forse solo l'attraversamento di un grande disordine che impegni le difese immunitarie del sistema può consentire oggi le trasformazioni necessarie a cogliere nelle spinte disgregatrici in atto una tensione evolutiva di più lungo periodo: a fronte di queste spinte, l'educazione permanente può divenire, a sua volta, il terreno privilegiato su cui dispiegare quel lavoro di revisione delle cornici cognitive che avrà bisogno di tempi lunghi per produrre i propri effetti: quali effetti?

In primis, consentire alla nostra epoca di attivare pratiche di riflessione e di scrittura comunitaria, che possano sciogliere i doppi legami in cui si consuma l'esperienza storica del nostro tempo, destrutturandone, a tutti i livelli, le modalità di comunicazione e di gestione dei conflitti, le strategie di mantenimento del consenso politico o di contenimento del dissenso, le fasi del processo decisionale. È necessario ricreare nel contesto sociale quegli ambienti plastici che sono nevralgici a ogni progetto di educazione per-

manente e che rischiano di soccombere nella drastica riduzione di orizzonti e di opportunità del nostro tempo. Muoversi affinché le lancette della storia cessino di scorrere in senso antiorario e il dono della plasticità cerebrale non sia riservato a qualcuno, costringendo altri ad un'accelerazione del processo di crescita e di sviluppo, che tarperà loro, in età successive, le ali del disapprendimento.

Bibliografia

- Aleandri G. (2011), *Educazione permanente nella prospettiva del Lifelong e lifewide learning*, Armando, Roma.
- Bateson G. (1958), *Naven*, Einaudi, Torino 1988.
- Contini M. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cyrulnik B. (2000), *Il dolore meraviglioso*, Frassinelli, Milano.
- Itard J. (1906/2009), *Il fanciullo selvaggio dell'Aveyron*, Armando, Roma.
- Ledoux J. (1998), *Il cervello emotivo*, Baldini & Castoldi, Milano.
- Levi Montalcini R. (1998), *L'asso nella manica a brandelli*, Baldini & Castoldi, Milano.
- Miller A. (1980/1987), *La persecuzione del bambino*, Boringhieri, Torino.
- Oliverio A. (2014), *La vita nascosta del cervello*, Giunti, Firenze.
- Maffei L. (2014), *Elogio della lentezza*, il Mulino, Bologna.
- Siegel D.J. (2001), *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Cortina, Milano.
- Skoiles J., Sagan D. (2003), *Il drago nello specchio*, Sironi, Milano.

Parte terza

Sessioni parallele dei gruppi di lavoro

1. La qualità dei processi di insegnamento-apprendimento per l'intero corso della vita

di *Andrea Traverso* – Università degli Studi di Genova
e *Roberto Trincherò* – Università degli Studi di Torino¹

1. Progettazione, valutazione educativa e apprendimento permanente

All'interno del rapporto dialogico tra una condizione di desiderio ed una di opportunità (Mostarda, 2008) la progettazione delinea la sua visione del futuro, una costante “presa in carico” e cura dei processi di relazione ed interazione che regolano i rapporti umani. Progettare, all'interno di ogni contesto educativo (sia esso afferente allo “scolastico”, – seppur in una accezione oramai desueta – all’“extrascolastico o agli spazi di collaborazione tra i due), è un gesto globale che attraversa il tempo e lo spazio del contingente, non agisce sul “qui e ora” ma si proietta nel tempo accompagnando le persone verso condizioni e possibilità migliori.

Anche quando l'intervento sembra ascrivere ad una porzione temporale, spaziale o contestuale limitata, in realtà, in virtù di principi di sostenibilità (Malavasi, 2010), «razionalità, valutabilità sociale, situazionalità» (Triani, 2013) accoglie e prospetta sempre una prospettiva di *lifelong learning* (Jarvis, 1983; Costa, 2000; Williams, Humphrys, 2003; Costa, 2008).

Ciò sta a significare che si tende ad immaginare (dare forma reale all'immaginazione) una formazione per tutta la vita che «si configura come un obiettivo politico [culturale n.d.a] e civile di impegno a individuare e predisporre le condizioni idonee a rendere realmente possibile il diritto/dovere» (Loiodice, 2011, 319) o l'educabilità dell'uomo e di tutta la comunità terrestre (Morin, 2012).

«In ogni progetto educativo, per la dimensione di futuro, di inatteso e di formativo che è insita in esso, è possibile prevedere ed individuare una chiave di lettura che rimandi all'educazione permanente. Se gli obiettivi possono essere attesi, raggiunti e le competenze correlate possono essere agite, la crescita di tutti coloro che “sono” in un progetto educativo si realizza ora e per sempre, in interazione con spazi e tempi che diverranno patrimonio ineludibile» (Traverso, 2016, 123)

Nell'ottica del *lifelong learning* la progettazione educativa è chiamata ad aprire nuovi scenari e dare il proprio contributo alla ri-definizione degli ambienti di appren-

¹ Andrea Traverso ha scritto il paragrafo 1, Roberto Trincherò ha scritto il paragrafo 2.

dimento e dei contesti educativi. Avendo nella sua natura epistemologica la valorizzazione delle esperienze intergenerazionali, l'artefatto progettuale racconta una storia che attraversa le parole del mondo, si fa cantastorie delle comunità. In questa prospettiva «l'educazione per tutta la vita rappresenta [...] un'esperienza da costruire giorno per giorno e con un notevole impegno personale, contraddistinta da un apprendimento formale e un apprendimento non formale – complementari e in sinergia tra loro –, costituendosi come esperienza particolare e originale per ciascun individuo» (Aleandri, 2005, 200).

Il progetto-artefatto ed i suoi prodotti (Rossi, Toppano, 2009; Parmigiani, 2012) si configurano come dispositivi temporali in grado di stabilizzare lo sviluppo educativo e culturale di un gruppo; possono rappresentare gli investimenti della “banca del tempo” di un pensiero collettivo. Non sono solamente oggetti ma gioielli che narrano il passaggio di esistenze che lasciano tracce, solchi, sbavature, carezze.

Proseguendo, e “chiudendo” idealmente la ricorsività del percorso ideativo e progettuale (Cerri, 2002; Traverso, 2016), anche la valutazione – ed in particolare quella della qualità – rappresenta un ulteriore elemento di valorizzazione del *lifelong learning*.

Se esiste un impegno *permanente* individuale e collettivo rispetto all'apprendimento, solamente la condivisione di un'idea di qualità, necessariamente anche negoziata (Becchi, E., Bondioli A., Ferrari M., Garibaldi A., 2009) e frutto della partecipazione di tutti gli attori coinvolti o potenzialmente coinvolgibili, è in grado di garantire una dimensione che sia “per tutto l'arco della vita”.

Non è più “sostenibile” un modello di qualità che si regga su una valutazione imposta dall'alto (ne sono un esempio le molte sperimentazioni in atto di costruzione di strumenti di valutazione della qualità nei servizi all'infanzia con processi *bottom-up*). Allo stesso tempo sono sempre più frequenti esercizi di partecipazione – in contesti formali ed informali – di costruzione di nuovi saperi da parte di nuove porzioni di popolazione (in questo caso il riferimento è ai servizi di educazione e cura della Terza/Quarta età).

In questo caso la valutazione, al fine di promuovere le specificità degli interventi, nei suoi rapporti dialogici tra tradizione ed innovazione «non va pensata come “guardiano” dell'innovazione, ma come elemento dialettico della stessa, in quanto essa è soggetto di cambiamento e quindi di innovazione» (Guasti, 1996, 20). All'interno della “costruzione” partecipata che andrà definendo l'innovazione si delinea così la rappresentazione della vita insieme, dell'impegno *di* tutti, *per e con* tutti.

2. L'educazione che funziona: un approccio evidence-based al problema della valutazione della qualità dei processi di insegnamento-apprendimento

In questo quadro è fondamentale avere buoni punti di riferimento. Se il rischio di una valutazione imposta dall'alto è quello di sovrainporre un modello (magari astratto e semplicistico) ad una realtà che per sua natura è complessa e richiede osservazione e ascolto, quello di una valutazione che parte dal basso (*bottom-up*) è il cadere prigionieri

di una miriade di modelli più o meno impliciti che non portano alla costruzione di un sapere unitario ma solo a soddisfare l'esigenza del "qui e ora", senza preoccuparsi di rapportare il "qui ed ora" contingente ad una visione di insieme più ampia, che possa realmente essere utile per costruire un progetto di educazione per tutta la vita. Come costruire buoni punti di riferimento valutativi? A tal proposito la ricerca empirica in educazione ci offre alcune evidenze interessanti (si vedano Hattie, 2009, e Marzano, Pickering, Pollock, 2001, per una rassegna di meta-analisi).

Il primo dato che dovrebbe ispirare i valutatori è che, da ricerche svolte in differenti ordini di scuola, i giudizi valutativi che gli studenti si autoassegnano (*self-reported grades*) sono altamente previsivi del loro andamento effettivo. Questo dato può essere letto in due modi. Da un lato, le aspettative che gli studenti hanno sul proprio successo influenzano pesantemente il successo stesso. Dall'altro lato, essere consapevoli del fatto che il proprio percorso scolastico stia andando bene o male è un buon punto di partenza per poter migliorare, anche se non è detto che l'allievo sappia automaticamente come farlo. Un buon processo di insegnamento-apprendimento dovrebbe quindi partire dal presupposto che i soggetti sono in larga misura consapevoli del loro andamento e questa consapevolezza andrebbe coltivata e sviluppata da insegnanti, formatori, educatori: l'allievo "stupido" non esiste, "stupido" è chi non capisce come aiutare gli allievi a trasformare questa consapevolezza in azione migliorativa e veicolo di crescita.

Il secondo dato ci porta a porre l'attenzione sui modelli mentali con cui i soggetti che apprendono interpretano il mondo, agiscono in esso, riflettono sulle proprie interpretazioni ed azioni. Come è possibile insegnare qualcosa se prima non capisco come "ragiona" il mio interlocutore? La ricerca evidenzia come i programmi piagetiani (*Piagetian programs*), ossia quelli che utilizzano strategie volte a far emergere le rappresentazioni mentali degli studenti, allo scopo di migliorarle con l'azione didattica, siano decisamente efficaci nel promuovere apprendimenti significativi. Un buon processo di insegnamento-apprendimento dovrebbe quindi partire da "come i soggetti pensano", più che da "quello che devo insegnare loro".

Il terzo dato fa riferimento all'uso sistematico del feedback e della valutazione formativa: far emergere e colmare le lacune degli allievi, riconoscere le lacune e i punti deboli della propria azione didattica, avviare insieme processi di miglioramento. La qualità e la quantità dell'interazione didattica tra docente e studenti sono importanti e fanno la differenza tra un processo di insegnamento-apprendimento qualsiasi e un *buon* processo di insegnamento-apprendimento.

Il quarto è collegato a come l'insegnante, educatore, formatore fornisca una buona *guida istruttiva* agli allievi, ad esempio esplicitando in anticipo obiettivi dell'azione didattica, modi per raggiungerli, prestazioni attese e criteri per valutarle, orientando così gli sforzi dei discenti nella giusta direzione, senza disperderli in percorsi poco utili.

Il quinto fa riferimento all'utilizzare in modo positivo le dinamiche di gruppo in classe o in generale nel gruppo di formazione: la ricerca ci dice che i lavori di gruppo sono efficaci, ma solo se il gruppo è piccolissimo (coppia o gruppi di tre) e i ruoli all'interno del gruppo sono strutturati (ognuno ha il proprio compito e le proprie responsabilità).

Il sesto riguarda l'attenzione di insegnanti, formatori, educatori al potenziamento delle capacità di base degli allievi, ad esempio saper assegnare significato a parole e

frasi, saper analizzare un problema distinguendo dati e incognite, saper utilizzare le conoscenze, abilità e competenze pregresse in modo automatico, rapido e sicuro. È il problema della *learning readiness*: prima di passare all'acquisizione di nuove conoscenze, abilità, competenze è necessario rafforzare ed automatizzare le conoscenze, abilità, competenze che devono venire prima di queste.

Il settimo riguarda il potenziamento delle capacità elaborative e di studio autonomo degli studenti. Non ci può essere apprendimento per l'intero corso della vita se non viene sviluppata fin dai primissimi anni di vita (e affinata progressivamente) la capacità di apprendere.

L'ottavo, e forse il più importante, riguarda lo stabilire una solida relazione di fiducia con i soggetti dell'apprendimento e un buon clima di classe/gruppo di formazione. La ricerca empirica mette in luce come la serenità e il sentirsi accolti facciano sempre la differenza.

Qualsiasi sia il modello preso a riferimento, la valutazione della qualità dei processi di insegnamento-apprendimento non può quindi prescindere dal confronto con gli otto principi elencati, a meno di non voler contraddire esplicitamente anni e anni di ricerche. La rappresentazione della vita insieme, l'impegno *di* tutti, *per* e *con* tutti è la fonte della partecipazione democratica alla collettività, e tale partecipazione è proficua se ruota intorno ad un nucleo di principi fondamentali, condivisi da tutti i membri della collettività stessa. In assenza di tale nucleo è l'idea stessa di collettività a venir meno...

Bibliografia

- Aleandri G. (2003), *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale. Per una pedagogia del lifelong learning*, Armando Editore, Roma.
- Becchi E., Bondioli A., Ferrari M., Garibaldi A. (2009), *La qualità negoziata. Idee guida del nido d'infanzia*, Junior, Bergamo.
- Calvani A. (2012), *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento.
- Cerri R. (2002), *Dimensioni della didattica. Tra riflessione e progettuali*, Vita e Pensiero, Milano.
- Costa M. (2000), *Politiche e professionalità per il lifelong learning*, Bruno Mondadori, Milano.
- Costa M. (2008), *Il valore della formazione continua tra complessità e opportunità*, Bruno Mondadori, Milano.
- Guasti L. (1996), *Valutazione e innovazione*, DeAgostini, Novara.
- Hattie J. (2009), *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London.
- Jarvis P. (1983), *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*, Routledge, NY.
- Loiodice I. (2011), Bisogno di formazione in età adulta: teorie, pratiche e metodologie per il *lifelong learning*, in Mariani, A. et al. (a cura di), *25 saggi di pedagogia*, pp. 317-330, FrancoAngeli, Milano.
- Malavasi P. (a cura di) (2010), *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano*, ASA, Alta Scuola per l'Ambiente, EDUCatt, Milano.
- Marzano R.J., Pickering D.J., Pollock J.E. (2001), *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, ASCD, Alexandria (Va).

- Morin E. (2012), *La Via. Per l'avvenire dell'umanità*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mostarda M.P. (2008), *Progettazione formativa. Itinerari, processi, strutture*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Parmigiani D. (2012), Dispositivi, ambienti, artefatti, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico*, pp. 185-200, Editrice La Scuola, Brescia.
- Robasto D., Trincherò R. (2015) (a cura di), *Strategie per pensare. Attività evidence-based per migliorare la didattica e gli apprendimenti in aula*, FrancoAngeli, Milano.
- Rossi P.G., Toppano E. (2009), *Progettare nella società della conoscenza*, Carocci, Roma.
- Traverso A. (2016), *Metodologia della progettazione educativa. Competenze, strumenti e contesti*, Carocci, Roma.
- Triani P. (2013), Progetto (e programmazione), in G. Bertagna, P. Triani (a cura di), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, pp. 323-336, Editrice La Scuola, Brescia.
- Trincherò R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Williams M., Humphrys G. (2003), *Citizenship education and lifelong learning: power and place*, Nova Science Publishers, NY.

Dalla permanenza dell'educazione all'educazione permanente e...ritorno

di Marinella Attinà e Paola Martino – Università degli Studi di Salerno

Abstract: The present contribution attempts to cover the permanent education starting from a radical question: is there an education permanence? Trying replacing at the centre the *idea* of the education permanence means questioning about the *sense* and not only the *function* of a planning quality of *life-long, life-wide and life-deep learning*. Moving from these theoretical premises, the paper categorizes the Active Internship as a possible *place* of the permanence of education that is inspired to the quality of teaching-learning processes all along the life course.

Keywords: education, life-long learning, TFA

È possibile problematizzare l'educazione permanente muovendo da una presa di coscienza inaggrabile che costringe il pedagogo a misurarsi con una domanda radicale: vi è una permanenza dell'educazione? Provare a rimettere al centro l'*idea* di permanenza dell'educazione significa interrogarsi sul *sensu* e non solo sulla *funzione* di una progettualità *long life* o *widelife learning*.

Ciò che, a nostro avviso, può attualizzare alcune costanti storiche che hanno diversamente costellato le forme ed i contenuti dell'educazione, in funzione di un'idea di uomo che, crescendo significativamente, costruisce dinamicamente ed incessantemente se stesso, è proprio la convinzione che l'educazione, nella sua accezione formativa, sia ancora un'idea che permane, sia ancora, cioè, quel *processo dei processi*, secondo l'interpretazione deweyana, capace di *riorganizzare, ricostruire, trasformare* la vita (Dewey, 1984).

«L'educazione – seguendo l'appassionata argomentazione di Duccio Demetrio – si rivela dimensione ontologica dell'essere al mondo, ne è un tratto costitutivo originario, strutturale. Soltanto il rifiuto della vita, la morte pur in vita del pensiero e della coscienza, aliena da questa la presenza educativa. Ammesso pur sempre che l'educazione venga però riconosciuta non come esperienza affidata a questo o a quel pedagogo, ma al soggetto [...] Vivere in senso fertile fino al tramonto, anche negli ultimi bagliori, significa riconoscere all'educazione una sua funzione vitale e necessaria, che va persino oltre l'apprendere: c'è educazione per il solo fatto di continuare ad esistere, a sentirsi in vita nella luce, pur fioca della coscienza» (Demetrio, 2003, pp. 3-4)

«L'educazione è, allora, ciò che conferisce senso all'esistenza e, ancora, la presa in carico di quest'ultima. L'educazione è sempre autoeducazione, cura di sé, un compito inaggrabile anche in quella stagione della vita *refrattaria ad ogni prolungamento della crescita*» (Demetrio, 2003).

Il riconoscimento della permanenza dell'educazione, la possibilità di rispondere affermativamente alla domanda radicale posta in apertura di queste note, consente di valorizzare l'*istanza funzionale* e l'*istanza esistenziale* che nutrono il bisogno formativo dell'adulto. «L'istanza funzionale – come scrivono Frabboni e Pinto Minerva – riguarda la necessità che l'intervento formativo sia strutturato in relazione alle richieste di prestazioni professionali tipiche di un contesto economico, sociale e lavorativo [...] L'istanza esistenziale di formazione, invece, riguarda il più ampio e complessivo bisogno di cultura, di arte e scienza attraverso cui la dimensione intellettuale, etica e sociale si salda alla vitalità della dimensione estetica [...] Una progettualità esistenziale che vede il soggetto come attivo costruttore della propria esistenza – di un'esistenza inquieta e creativa – in grado di intervenire direttamente a modificarla, formulandone in ogni momento, inedite e più soddisfacenti riconfigurazioni» (Frabboni, Minerva, 2004, p. 269).

La presa d'atto della permanenza dell'educazione rende possibile, ancora, come dimostra efficacemente Baldacci, il dialogo tra il *carattere regolativo* proprio dell'educazione permanente e quello *descrittivo* che contraddistingue l'apprendimento permanente (Baldacci, 2012).

Ogni qual volta si tenti di scandagliare il rapporto tra educazione ed età adulta, non si può aggirare la *tridimensionalità*, la *macrosettorialità*, che investe questa relazione complessa. Come ha mostrato Duccio Demetrio infatti, la relazione educazione ed età adulta si nutre e prende forma attraverso tre piani, tre dimensioni:

- la dimensione teoretica e speculativa propria dell'*educazione permanente*, che restituisce l'atteggiamento teorico-politico e strategico assunto dalla società educante rispetto al riconoscimento del ruolo che l'educazione continua può svolgere per lo “sviluppo e l'emancipazione individuale e sociale”;
- la declinazione pragmatica della dimensione teoretica e speculativa, ovvero l'*educazione degli adulti*, intesa come piano intenzionale e istituzionale attraverso il quale la metareferenzialità propria della prima dimensione (teoretica e speculativa) si traduce in un'eteroreferenzialità capace di progettare ambiti e settori che vedono gli adulti impegnati in situazioni apprenditive;
- la dimensione, infine, fenomenologico-esistenziale propria dell'*educazione in età adulta*. Questa dimensione intercetta la “storia di formazione” di ciascuno e consente di vedere nella vita, attraverso un gesto pedagogico autoriflessivo e autoreferenziale, un'occasione educativa (Demetrio, 2003).

Se l'educazione permanente, come suggerisce Maria Luisa De Natale, non è un semplice «prolungarsi nel tempo dell'educazione intesa in senso tradizionale, ma piuttosto un nuovo modo di avvicinarsi agli elementi essenziali dell'esistenza di ciascuno [...] un'educazione totale atta a considerare unitariamente i bisogni materiali, le esigenze sociali e le aspirazioni spirituali» (De Natale, 2006, p. 3), si comprende il suo configurarsi come prospettiva capace di conciliare i diversi momenti della formazione umana. Ma quale idea di formazione sottende, regge, la progettabilità, la pensabilità di un'educazione per tutto l'arco della vita? La complessità che investe la pensabilità di una formazione durante tutto l'arco della vita, impone una pausa riflessiva sullo stesso concetto di formazione e sulla possibilità di far esorbitare questa categoria interpretativa del pedagogico sia da una dimensione meramente culturale, sia da una meramente

professionale. Lungo questo sentiero riflessivo si muove l'intelligenza pedagogica di Massimo Baldacci che ponendo in relazione dialettica, secondo la strategia del razionalismo critico, la *formazione dell'uomo in quanto essere umano* (formazione culturale) e la *formazione dell'uomo in quanto lavoratore* (formazione professionale), lascia spazio al darsi e al compiersi di una *mossa trascendentale* (passaggio dal concetto all'idea) capace di favorire la costruzione dell'*idea di formazione* attraverso strutture antinomiche, opposizioni concettuali (culturale/professionale; generale/specialistica; disinteressata/utilitaria; teorica/pratica) (Baldacci, 2012, pp. 59-67). Come egli stesso afferma: «la funzione di questa mossa è quella di mantenere l'idea di formazione aperta alle sue diverse caratterizzazioni fenomenologiche, respingendo soluzioni parziali o unilaterali, che tendono a identificare la formazione con un solo polo dell'antinomia» (Baldacci, 2012, p.61). L'idea di formazione baldacciana risulta capace di fornire una visione complessa e non mutilata di formazione, una visione critica di idea di formazione (*antinomica e trascendentale*) che legittima sia la formazione generale che la formazione specialistica, sia la formazione disinteressata che quella utilitaria. Questa idea di formazione, capace di porsi oltre le estremizzazioni proprie del modello culturale (*narcisismo estetico*) e professionale (*conformismo etico*)¹, sembra capace di orientare, da una parte, l'organizzazione di un *concreto sistema sociale* per l'educazione permanente e, dall'altra, consente di declinare pragmaticamente la demetrian educazione degli adulti e in età adulta. Questa declinazione si dà attraverso quella *mossa analitica* suggerita da Baldacci, mossa capace di individuare i *significati empirici che il concetto di formazione riveste entro i discorsi e le pratiche formative* e di spingersi oltre la generalità del significato che il termine formazione possiede a livello trascendentale.

L'*educazione permanente*, ancora seguendo Baldacci, rappresenta allora il *senso ideale dell'apprendimento continuo*. Ed è proprio questo *senso* che consente di far fuoriuscire la formazione da una dimensione meramente utilitaristica; è ancora il senso ideale della formazione a favorirne l'integrazione in un più ampio orizzonte educativo, quello della crescita permanente della persona.

Forse occorre ricercare il coraggio di depurare la questione pedagogica in età adulta da quanto la rende funzionale per lo più alle esigenze di formazione e apprendimento legate al mercato. La formazione, ammonisce Demetrio, non può essere considerata soltanto «una tecnologia che eroga saperi per l'adattamento ai contesti organizzativi, per il miglioramento di capacità, competenze, gestione di ruoli» (Demetrio, 2003, p. 137). Così intesa la formazione, infatti, smarrisce la sua consistenza ontologica. L'educazione non può essere ridotta al mero apprendimento, essa è sempre deweyanamente *trasformazione significativa*. È lungo questa linea interpretativa e riflessiva che la formazione si pone come *processo aperto e sempre riaperto*, come compito, come *cura di*

¹ «Nel caso del modello culturale l'estremizzazione tende a enfatizzare le componenti estetiche immanenti alla sua matrice, le quali si svincolano dal rapporto con quelle etiche e determinano deformazioni di tipo egocentrico della personalità, secondo una fenomenologia che vede le figure dell'esteta, del dandy, dello snob, dell'elitario. Nel caso del modello professionale l'estremizzazione tende a massimizzare la funzionalità della formazione alle logiche aziendali, rischiando di degenerare in una forma d'indottrinamento all'ideologia aziendalistica, tesa a creare un atteggiamento conformista verso i valori che la connotano» (Baldacci, 2012, p. 61).

sé (Cambi, 2010). Questa modernità estenuata ha smarrito l'*equipaggiamento*, ovvero ciò che consente in termini foucaultiani di trasformare il *logos* in *ethos* (Foucault, 2003). L'*equipaggiamento* si costituiva come un insieme di *logoi*, di discorsi veri. Se, da una parte, come mostrato da Alberto Granese (2008), la riqualificazione del pensiero critico passa attraverso la presa d'atto dell'inadeguatezza di un modello epistemico che ponga la conoscenza come fine e che, invece, assume come fine l'esito formativo, costitutivo dell'attività di coltivazione di cura, dall'altra, non possiamo non prender atto che, se nel mondo antico la conoscenza non era un fine in sé, ma bensì l'imperativo del prendersi cura legato all'imperativo del conosci te stesso, nella modernità si consuma la separazione tra *conoscenza di sé e cura*.

Nel mondo antico, come mostrato da Foucault, si connettevano *pensiero ed ethos*, mediante quel principio di riflessività che è la *meditazione*, al fine di formare il *soggetto etico della verità*. Il modello di cura espresso dalla *paideia* e dalla *Bildung* non era finalizzato alla mera conoscenza, ma si configurava come un modello di esistenza morale (Rabinow, 2008). L'educazione permanente autentica pone in gioco quel foucaultiano *equipaggiamento* inteso come mezzo di trasformazione del *logos* in *ethos* (Foucault, 2003), rimette al centro un'idea di *Bildung* intesa come atteggiamento, autoformazione. L'imperativo della cura di sé, letto foucaultianamente, innesca l'imperativo del conosci te stesso. Il sapere non è un fine in sé, ma un elemento essenziale della vita ben condotta. Scopo di un'educazione permanente è ricercare questa sommersa alleanza attraverso una riflessività che non sia quella del metodo, ma della meditazione, ovvero mediante un esercizio di pensiero capace di connettere pensiero ed ethos e di pensare l'educazione come cura di sé, attività, dimensione essenziale per una formazione critica. In un pensatore come Michel Foucault (2003) il discorso sulla *cura* si avvale soprattutto di *pratiche del sé* edificate sulla centralità del *logos* (esame di coscienza, confessione, scrittura di sé etc.). Il filosofo francese, nel dichiarare l'*urgenza* di un'*etica del sé*, pone, da un lato, la centralità di un *sapere etopoietico*, capace di produrre ethos, e, dall'altro, un concetto di *spiritualità*, distinto da quello di filosofia, come insieme di *ricerche, pratiche, esperienze*, per accedere alla *verità*. La *formazione del sé*, nel discorso soprattutto dell'ultimo Foucault (2011), è un'*ascetica, un'etica ed estetica dell'esistenza*, non riducibile a *self-realisation psicologica* (Davidson, 2008, p. 175); un *esercizio di sé nel pensiero* (Foucault, 1984), una *tecnica di vita* (ascesi/cura di sé) per una *genealogia della de-soggettivazione* (Rovatti, 2008).

L'adulità allora chiama in causa, come abbiamo tentato di argomentare sin qui, tre categorie cardine del lessico pedagogico: *educazione, formazione e cura* (Fadda, 2001, pp. 24-33).

Proprio partendo da queste premesse teoriche abbiamo tentato di individuare un possibile *luogo* dell'educazione permanente ispirato alla qualità dei processi di insegnamento-apprendimento per l'intero corso della vita.

A nostro avviso tale possibile luogo può essere rintracciato in quella particolare esperienza di educazione adulta rappresentata dai percorsi del Tirocinio Formativo Attivo (TFA). Esperienza, questa, che pone in modo complesso e problematico la relazione insegnamento-apprendimento attraverso il ritorno al primo termine (insegnamento-apprendimento-*ancora* insegnamento). Il passaggio dal ruolo di docente al ruolo

di discente per ritornare ad un rinnovato ruolo docente implica non solo il riconoscimento di un bisogno di formazione continua, ma anche una *consapevolezza* della propria identità personale (istanza esistenziale) e professionale (istanza funzionale).

È a partire da queste riflessioni che abbiamo tentato di disegnarci all'interno dei due centri concentrici (il primo riferito all'educazione permanente, il secondo relativo all'educazione degli adulti), quell'ulteriore cerchio concentrico rappresentato o rappresentabile dall'esperienza del TFA. Riteniamo, infatti, che il TFA si configuri come uno spazio privilegiato e fortemente problematico per il darsi di un'esperienza formativa che è al contempo "permanente" e riferita ad un processo di insegnamento-apprendimento-insegnamento che vede coinvolta quella dimensione dialogica, che è il *proprium* dell'educazione, di adulto-adulto. Il percorso di formazione di un insegnante ha, infatti, un inizio ma non ha fine perché la pratica professionale è fonte di costante apprendimento.

Anche rispetto a questa questione non è possibile non partire da alcuni interrogativi. Primo interrogativo: che significa insegnare? Seguendo l'intelligenza filosofica di Eleonora De Conciliis «*Insegnare* vuol dire, alla lettera, imprimere nella mente, fare un segno (*signum*) dentro qualcuno, avviare un processo attraverso un linguaggio che scrive, incide interiorità psichica e così facendo non solo la apre, ma la crea» (De Conciliis, 2014, p. 10). Se, come evidenziato da Maria Teresa Moscato, l'insegnamento, per quanto non contrapposto all'apprendimento, non può essere affatto risolto *tout court* nei processi di apprendimento (l'apprendimento, infatti, costituisce un campo di esperienze molto più ampio, ha molte forme, molti stili e livelli di complessità), l'insegnamento, ancora, si configura come specifica categoria di azioni umane che costituisce, come afferma la pedagogista sulla scia di Bruner, *il segreto dell'evoluzione dell'homo sapiens* (Moscato, 2008).

Ma qual è, e qui veniamo al secondo interrogativo, il profilo di questo docente che si forma attraverso il TFA?

La risposta appare scontata nel gergo pedagogico-didattico: un docente competente. Questo sembra essere lo slogan prevalente che, in quanto slogan, nega, come acutamente evidenziato da Franco Cambi, la criticità ovvero la complessità, la riflessività e la problematicità del semantema (Cambi, 2008).

Occorre, evidentemente, come sottolineato da Baldacci (2010), una pausa di riflessione che impone di pensare ad un'idea complessa di professionalità docente capace di superare immagini parziali ed univoche dell'insegnante vuoi esperto di contenuti, vuoi di metodi didattici, vuoi orientato all'istruzione, vuoi orientato all'educazione, secondo logiche oppostive o, nel migliore dei casi, gerarchiche ed unilineari che non rendono ragione della complessità dell'azione docetica. Complessità data, in prima battuta, dalla pluralità delle competenze richieste, rinvenibili in quell'architettura di conoscenze concettuali, procedurali e strategiche. Dimensioni, queste, conoscenze concettuali, procedurali e strategiche, che non esauriscono la complessità della professionalità docente, iniziale e continua che si voglia, ma che vanno integrate lungo quel circolo virtuoso di teoria-prassi di deweyana memoria in grado di intrecciare le dimensioni sopra menzionate con il contesto –tessuto curricolare– delle pratiche istituzionali.

Il plusvalore di un modello integrato di formazione potrebbe essere rinvenuto nella sua capacità di dribblare il rischio sia di una *logica gerarchica*, che va dalla teoria alla

pratica, sia di una mera *logica empirica* che vede discendere meccanicamente, attraverso un sinistro automatismo, l'apprendimento dalla pratica senza alcun filtro critico dato dalla concettualizzazione teorica di ciò che si fa.

Il modello integrato persegue l'ideale regolativo di una formazione docente capace di coagulare le sue diverse componenti intorno ad una competenza metacognitiva intesa, citando Baldacci, come una sorta di *metacompetenza* in grado di dar luogo a «un atteggiamento riflessivo ed investigativo verso la propria pratica professionale; porta cioè a vedere l'insegnamento come un campo di problemi da affrontare in maniera altamente pensante e in uno spirito di ricerca, secondo un processo in cui porsi domande, formulare ipotesi di lavoro, sperimentarle, riflettere sui risultati e tornare così a porsi nuove domande e via di seguito. Così configurato l'insegnamento diviene una ricerca-azione continua; un'attività intellettualmente appassionata oltre che umanamente ricca» (Baldacci, Frabboni, 2009, p. 85).

Da qui è agevole comprendere il passaggio ad un'idea di docente formato secondo l'ottica deweyana del *ricercatore*.

Ed è qui, lungo questo sentiero riflessivo, che l'insegnamento si traduce non in una mera trasmissione di conoscenze, né in un mero atto comunicativo, ma in un'azione intenzionale e promozionale che modifica, media e anticipa l'esperienza.

Come scrive Maria Teresa Moscato (2008, p. 52): «il senso ultimo del verbo “promuovere”, riferito all'insegnare, implica una vera “riproduzione”, reinterpretazione, ricostruzione, e, in ultima analisi, *rigenerazione* della conoscenza, nella mente di colui che riceve l'insegnamento. E, aggiungiamo noi, ponendoci nel solco argomentativo di Baldacci, questa rigenerazione deve darsi anche in colui che insegna.

Bibliografia

- Baldacci, M. & Frabboni, F. (2009), *La controriforma della scuola. Il trionfo del mercato e del mediatico*, Franco Angeli, Milano.
- Baldacci, M. (2010), *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano.
- Baldacci, M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Milano.
- Baldacci, M., Frabboni, F. & Margiotta, U. (2012), *Longlife/Longwide Learning. Per un trattato europeo della formazione*, Mondadori, Milano.
- Cambi, F. (2004), *Saperi e competenze*, Laterza, Bari.
- Cambi, F. (2010), *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Bari.
- Davidson, A.I. (2008), *Michel Foucault e la tradizione degli esercizi spirituali*. In Galzigna, M. (a cura di), *Foucault oggi* (pp. 163-179), Feltrinelli, Milano.
- De Conciliis, E. (2014), *Che cosa significa insegnare?*, Cronopio, Napoli.
- De Natale, M.L. (2006), *La prospettiva dell'educazione permanente*, In Vico, G. (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione* (pp. 3-29), Vita & Pensiero, Milano.
- Demetrio, D. (2003), *Filosofia dell'educazione ed età adulta*, UTET, Torino.
- Demetrio, D. (2003), *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Bari.
- Dewey, J. (1984), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Fadda, R. (2001), L'adulto tra lavoro e 'cura di sé', *Studium Educationis*, 1/2001, pp. 24-33.
- Foucault, M. (1984), *L'uso dei piaceri*, Feltrinelli, Milano.
- Foucault, M. (2003), *L'ermeneutica del soggetto*, Feltrinelli, Milano.
- Foucault, M. (2011), *Il coraggio della verità*, Feltrinelli, Milano.

- Foucault, M. (2012), *Sull'origine dell'ermeneutica del sé*, Cronopio, Napoli.
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2004), *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Bari.
- Galzigna, M. (a cura di) (2008), *Foucault oggi*, Feltrinelli, Milano.
- Granese, A. (2008), *La conversazione educativa*, Armando, Roma.
- Moscato, M.T. (2008), *Diventare insegnanti, Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, Brescia.
- Rabinow, P. (2008), *Pensare cose umane*, Meltemi, Roma.
- Rovatti, P.A. (2008), *Il soggetto che non c'è*, In M. Galzigna (a cura di), *Foucault oggi* (pp. 216-225), Feltrinelli, Milano.

The determinants of Participation in Adult Education and Training: a Cross-National Comparisons Using PIAAC Data

di Andrea Cegolon – Università degli Studi di Macerata

Abstract: Lifelong learning over the life course is becoming important in order to compete in a knowledge-based global economy. Adult education and Training (AET) are a possible strategy of adjusting the skills of the adult population to the needs of either the changing occupational structure and aging societies. Nevertheless, despite the importance of AET, empirical evidence on the topic is still scarce, particularly as regards the cross-national comparative research. In this sense, this paper aims to contribute to this field of studies by analyzing the determinants of participation in AET programmes. In view of this, I use data from Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) to investigate four different countries - Italy, France, UK and Sweden - the influence of individual characteristics on participation in formal and non-formal AET.

Keywords: Adult Education and Training, Skills, Cross-National Comparisons, PIAAC

1. Introduction

Background

Recent challenges, such as the transition of modern economies to knowledge-based economies under globalisation, besides the demographic aging of societies, have pushed many countries and organizations to seek new ways to maintain competitive advantage. Enhancing the levels of skills in the population required for the jobs for now and for the future, is a strategic concern in the economic growth and social development of countries all over the world.

On the one hand, globalisation is speeding up technology and innovation: new occupations are emerging while replacing others; within each occupation, required skills and competencies are evolving, as the knowledge content of production processes and services is rising (ILO, 2011). At the same time, demographic processes related to increasing life expectancy and lower fertility rates are causing, on one side, problems for welfare state budgets; on the other, they increase labor shortage, due to the shrinking proportion of young workers (ILO, 2013).

In addition to these trends, there is strong evidence that poor cognitive skills, such as literacy and numeracy, have a negative impact on the quality of life of individuals, in particular on their earnings and employment prospects. A variety of surveys have shown that people with good skills, measured by standardised test scores, tend to have higher wages and better chances of being in work than people with low level of skills

(Dearden et al. 2001, Vignoles et. al. 2010, Murnane et al., 2000, Hanushek and Zhang, 2008).

In this context the prevailing point is that the success of a country largely depends on the possibility to rely upon a labour force with higher levels of individual competences. As a result, many governments aim at investing resources in order to increase the skill level of their citizens. Adult education and Training (AET) are a possible strategy of adjusting the skills of the adult population to the needs of either the changing occupational structure and ageing societies (Cummins et al., 2015). AET also have important implications for social inequality. On the one hand, this objective has the potential to reduce inequalities emerged also in early life. Moreover, the mentioned macro-trends of globalisation and demographic changes are likely to have a strong impact on the need both for older and lower qualified people to take part in lifelong learning activities in order to update their skills to match labor market demands (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2013). On the other hand, AET may actually increases existing inequalities if well-educated people are the primary group taking advantage of these opportunities (Kilpi-Jakonen et al., 2014).

Cross-National Comparisons

Despite the importance of AET, empirical evidence on the topic is still scarce, particularly as regards the cross-national comparative research. In this sense, the aim of this paper is to contribute to this field of studies by analyzing the factors driving the participation in adult education and training programmes. In view of this, I use data from Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) to investigate in four different countries – Italy, France, UK (namely England and Northern Ireland) and Sweden – the influence of individual characteristics on participation in different types of adult education and training.

This paper, in particular, examines the outcomes for the four countries aforementioned – included in the PIAAC survey – regarding individuals who participated in formal and non-formal AET. In addition, comparisons of country levels are made between Italy, Sweden, the UK, and France. The choice of these countries is based on the considerable differences among them with respect to the characteristics of their educational, training, and occupational system; their labour market regulations; the nature of their employment-sustaining policies; the level of the decommodification offered by their national welfare systems. My hypothesis, indeed, is that the national institutional setting plays an important role in influencing trajectories of continued learning participation. In particular, following the well known welfare state typology (Esping-Andersen, 1990; Arts and Gellinsen 2002; Fenger, 2007), combined with participation rates in adult education and training (Dännrich et al. 2014), it is possible to attribute each of these countries to a particular macro-group, presenting so broad common features, namely Social-Democratic/Nordic countries (Sweden); the Central Conservative countries (France); Southern European countries (Italy) and the Anglo-Saxon, liberal countries (the UK).

Research Question

Does participation in AET vary by age, gender and initial educational level between countries?

2. Literature Review

The belief among policy-makers, employers and individuals is that continual skill formation plays an important role in the accumulation process of human capital (Jenkins et al., 2002). Nevertheless, despite the increasing emphasis placed in the last two decades on the positive role of lifelong learning, most of the research attention has been on the acquisition of human capital by young people through formal education. This paper focuses on two different kinds of lifelong activities – *the formal and non-formal AET* – and it intends to investigate, for four countries (Italy, UK, Sweden and France), the factors influencing the participation of individuals in these different programmes. In this paragraph, I examine the literature concerning the determinants of the participation in AET and I derive some hypotheses. I focus on three factors shaping participation: age, gender, prior level of education.

Regarding age, the general pattern is that the likelihood of participation in AET decreases in time, which is primarily due to the lower perceived benefits of participation and possible incompatibility of learning with adult-life courses role (Hostetler et al., 2006; Elman and O’Rand, 2007). In line with these findings, my expectation with regard to age profiles is that the participation in all types of AET is concentrated among young adults, especially in Italy and France, where the age discrimination in the labour market is usually higher than Nordic and Liberal countries (Dämmrich et al., 2014).

Turning to prior education, there is a wide ranging evidence that individuals with higher educational attainments are more likely to participate in non-formal AET, regardless of the country taken into account (Bassanini et al., 2007; Dieckhoff and Steiber, 2011; Albert et al., 2010). One possible explanation is that higher educated people tend to work in more demanding and knowledge-intensive jobs, which requires more training (OECD, 2013). In literature this is also known as “a cumulative advantage” (DiPrete and Eirich, 2006). According to Blundell et al. (1999), a strong complementarity exists indeed between the three main components of human capital – innate ability; qualifications and knowledge acquired through formal education; skills, competencies and expertise gained through workplace training. These findings, moreover, consistent with the cumulative and multiplier effects of learning, find further support in Heckman’s research for whom ‘skills beget skills’ (Cunha and Heckman, 2007). In other words, this literature “*suggest that there should be strong investments in early childhood, both because the sensitive periods for acquiring several capabilities occurs early in life, but also because successful early in life is the foundation for successful later in life*” (Carneiro et al. 2010, p. 256). As a result, I expect that individuals with higher initial education and those in better occupational positions be more likely to participate in non-formal AET.

On the other hand, formal AET should have a different pattern. In particular, the general expansion of tertiary education in the last years has also attracted more mature students (Schuetze and Slowey, 2002). Some studies, indeed, show that individuals with no

diploma or degree but rich in earlier experience are more likely to return to education as adults (Elman and O'Rand 2004, Hällsten, 2011). At the same time, we can expect that those already owning a high qualification have less incentives to return to formal education, especially for the high opportunity costs of this investment: acquiring a formal qualification typically last for one or more years, therefore it can be a big deterrent, in terms of time commitment. On the contrary, those with low levels of education may face dispositional barriers to re-entering a formal education system due to the lack of necessary entry qualifications (Kilpi-Jakonen et. al, 2014). Moreover, although the opportunity cost could be lower for lower educated, the absolute costs of formal qualification can be a barrier to entry. Thus we expect that individuals with medium level of education would be more likely to participate in formal AET. Though, since both Nordic and liberal countries have a less stratified educational system (OECD, 2007), the barriers to participate in AET in the form of previous diplomas play a minor role. Instead, central and southern European countries have a high stratified educational system, which probably makes it more difficult to take part in AET. Then, I expect that differences between lower and higher educated individuals in the likelihood to participate in formal AET should be smaller in Sweden and the UK and higher in Italy and France.

The third factor here taken into account is gender. Evidence from previous research shows a higher probability for women to participate in formal AET (Fouarge and Schils, 2009; Kilpi-Jakonen et al., 2012). A possible explanation is that women may feel more need to update their skills after family-related employment interruptions (childbearing), in order to remain competitive in the labor market (Stenberg et al., 2011). Dieckhoff and Steiber (2011) have shown that men have a higher probability of participating in non-formal AET. Under this view it is sensible for employers to invest in men, because males do not tend to interrupt their career for family reasons (Ibidem). Thus, I expect that women should be more likely than men to participate in formal AET, while men should have higher probability to participate in non-formal AET. From a country point of view, I expect that in Sweden, where the welfare state emphasizes gender equality, the gender difference should be less marked. Even in the UK the gender difference should be not so high, because it is a liberal country, characterized, on one hand, by a high level of competition in the labour market and, on the other, by low state support. Thus, for women it is difficult to get a long interruption and employers should be less reluctant to invest for their training. Conversely, I expect Italy and France be more inclined to invest in men, because in these countries women interrupt their careers for childbearing more often and for a longer time (Dämmrich et al., 2014).

3. Data and Empirical Strategy

Data

I use data from the Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), a large-scale comparative survey conducted under the auspices of OECD. The survey directly assesses the skills of about 5,000 individuals per each country, aged 16-65 and representing the countries working age population. In this paper, I use data of the first round, carried out in 24 industrialised countries between 2011-2012. I analyse

the public-use files as available on the OECD's PIAAC webpage. PIAAC builds on knowledge and experiences gained from previous international adult assessments - the International Adult Literacy Survey (IALS), conducted between 1994 and 1998, and the Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL), conducted between 2003 and 2008.

The current analysis includes only 4 of the 24 countries: Italy, Sweden, UK, and France. In order to capture lifelong learning activities taking place after the completion of initial education, I leave individuals aged 16-24 out of the analysis. Then, I focus on individuals aged 25-65, the normal age range to enter in the labour market. Overall, the final sample covers four countries and includes 21,157 individuals.

Methods

Since individual observations in the dataset are not independent because clustered within countries, multilevel regressions models, which combine individual and contextual factors, should be an appropriate technique, because they can account for the nested structure of the data. However, the application of multilevel models for an international survey-data-set, like PIAAC, is a bit troubling. Firstly, in these surveys the country selection is not a random sample, but a convenient sample of those countries where researchers are willing and have the financial means to participate in the study. Secondly, the analysis of this paper is restricted only to a sub-sample of four countries (and, in any case, the total number of countries included in PIAAC sample are less than 25), consequently the application of multilevel model would have a low number of degrees of freedom on the country level¹. Then, as pointed out by Möhring (2012, p. 3), "*the advantages of multilevel models, as the introduction of random slopes and cross-level interaction effects, cannot be fully applied due to statistical reasons. If models are correctly specified paying regard to the small number country level, only low number of macro level indicators can be controlled for*".

Given the above, to address research question I carry out separate logistic regressions for each country and each learning activity. The dependent variable is a dichotomous variable indicating whether a person participated AET in the 12 months prior the survey. As mentioned earlier, I distinguished between 2 types of AET, formal and non-formal. The "Logit" model is specified as the log odds of equation:

$$\text{Ln} [p_i/(1-p_i)] = \alpha + \beta_1 \text{Age}_i + \beta_2 \text{Female}_i + \beta_3 \text{Educ}_i + \beta_k x_i \quad (1)$$

As independent variables, I consider three factors: age (in year bands), gender (a dummy variable which has value 1 for females, and 0 for males) and education level (from primary to tertiary level). In addition to these variables, I include a set of covariates (x_i), related to individual characteristics: subjective working condition (employed or self-employed, retired, unemployed, etc.), working sector (private sector, public sector), social classes (unskilled workers, skilled manuals, professionals, etc.), the number

¹ Mass and Hox (2005), conclude that only samples with more than 50 macro units produce unbiased estimators.

of individuals in the households, the number of children, the health condition, the language mastery (whether the respondent is a native speaker), the highest qualification of parents and the number of books at home at age 16.

This approach uses a method called ‘Maximum Likelihood’, which allows to find the value of the parameters β which maximises the likelihood of observing what I have actually observed in the data. So, if the model leads to a large improvement in the likelihood, compared to the null model, then it has some explanatory power and is better than the null model.

4. Empirical Results

In the following paragraph, the results of the logistic regressions regarding the influence of individual characteristics on participation in both formal and non-formal AET are set out (Tables 1 and 2). In particular, in order to address the research question I focus on discussing the effect of age, education and gender on participation in different types of lifelong learning activity.

Table 1 – The determinants of participation in formal AET, Logit estimates

	France		Italy		Sweden		UK		Pooled	
	OR	S.E.	OR	S.E.	OR	S.E.	OR	S.E.	OR	S.E.
<i>Female</i>	0.782***	0.17	0.967***	0.224	1.422***	0.173	1.172***	0.172	1.043***	0.102
<i>Age Bands</i> (reference: 25-35)										
36-45	0.681***	0.152	0.490***	0.139	0.604***	0.103	0.812***	0.119	0.738***	0.079
46-55	0.295***	0.077	0.187**	0.073	0.412***	0.078	0.686***	0.107	0.555***	0.067
56-65	0.070	0.045	0.050	0.045	0.139***	0.041	0.246***	0.073	0.219***	0.053
<i>Education levels</i> (reference: Primary or less)										
Lower secondary	0.798***	0.253	2.468	2.517	3.922	2.904	1.285**	0.665	1.47**	0.623
Upper secondary and post secondary	0.503***	0.113	3.306	3.000	4.409	3.252	2.866**	1.228	2.384**	0.961
Tertiary	-	-	-	-	12.852	9.405	2.873**	1.228	3.387**	1.380
<i>Constant</i>	0.042**	0.024	.003	0.009	0.011	0.017	0.117*	0.063	0.020**	0.009
<i>LL_0</i>	-2,862,746		-2,972,890		-1,149,170		-6,417,471		-1.44E+07	
<i>LL_1</i>	-2,463,786		-2,345,294		-917,131.800		-5,955,877		-1.28E+07	
<i>Chi2</i>	131.237***		128.131***		297.658***		103.195***		376.082***	
<i>N</i>	2,583		1,845		2,369		3,547		10,498	

* $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$. Controlling for: current work situation, type of contract, sector, social class, health, household, number of book at age 16, parental education and native speaker condition.

Table 2 – The determinants of participation in non-formal AET, Logit estimates

	France		Italy		Sweden		UK		Pooled	
	OR	S.E.	OR	S.E.	OR	S.E.	OR	S.E.	OR	S.E.
<i>Female</i>	0.947***	0.071	0.883***	0.124	0.968***	0.133	0.938***	0.124	0.924***	0.055
<i>Age Bands</i> (reference: 25-35)										
36-45	1.141***	0.122	1.164***	0.209	0.839***	0.138	1.281***	0.213	1.207***	0.083
46-55	1.232***	0.126	1.105***	0.215	0.799***	0.132	1.323***	0.226	1.338***	0.105
56-65	0.738***	0.110	0.892***	0.271	0.520***	0.100	1.143***	0.232	1.116***	0.128
<i>Education levels</i> (reference: Primary or less)										
Lower secondary	1.718***	0.443	0.836*	0.481	2.422**	1.099	1.559***	0.453	1.089***	0.188
Upper secondary and post secondary	2.668***	0.620	1.154*	0.637	3.237**	1.398	1.830***	0.470	1.587***	0.248
Tertiary	4.183***	0.919	1.750*	1.028	3.032**	1.388	2.165***	0.582	2.321***	0.381
<i>Constant</i>	0.233***	0.074	0.302*	0.176	1.731	1.109	0.755***	0.303	0.353***	0.075
LL_0	-10,400,000		-8,858,951		-1,829,766		-8,502,565		-31,700,000	
LL_1	-9,292,254		-7,835,782		-1,622,649		-7,331,267		-27,600,000	
Chi2	308.575***		204.537***		246.087***		272.754***		889.647***	
N	2,718		1,864		2,382		3,556		10,528	

* $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$. Controlling for: current work situation, type of contract, sector, social class, health, household, number of book at age 16, parental education and native speaker condition.

Age

As evident in Table 2, there is a significant relationship between all age bands and participation in non-formal AET in all countries selected. Contrary to my expectations, in Sweden the rate of decrease in the odds of AET participation for older groups of individuals is higher. Here, individuals aged 36-45 have an expected decrease in odds of participating in non-formal AET of 0.839 ($p < 0.01$), with respect to the reference group (individuals aged 25-35). Afterwards, the odds tend to decrease with the age, till the older groups (56-65). Conversely, in the other three countries, the pattern is a bit different. The 36-45 age group experiences the highest odds of entering in non-formal AET, compared to the reference group (25-35). For example, in Italy individuals aged 36-45 have an odds of 1.164 ($p < 0.01$) of being in non-formal AET. Afterwards the relative odds decrease with age. Instead, in the UK and in France, the odds of participating in non-formal AET increases until age 46-55 and then it drops.

Results for formal AET (Table 1) indicate that overall the relationship between the outcome and age is statistically significant, except for the oldest individuals (56-65) in Italy and France. In all countries, the odds of taking part in formal AET diminish with the age at a rate steeper than the one observed for non-formal AET. This trend is particularly evident in Italy where being a person aged 36-45 lowers the odds of taking part in formal AET in the prior 12 months of about 0.490 ($p < 0.01$), compared to the reference group (25-35). Then with age the odds drop to 0.187 ($p < 0.05$) for people 46-55 and to 0.050 ($p > 0.10$) for the oldest group. This trend is a bit less marked in the UK, where the odds decrease from 0.812 ($p < 0.01$) for people aged 36-45, to 0.686 ($p < 0.01$) for individuals aged 46-55, and 0.246 ($p < 0.01$) for people closer to retirement.

Summary: as age increases the odds of the individual to participate in any type of AET increases. This result is in concordance with my expectation and with the human

capital theory (Becker, 1964), which states that younger individuals have higher probability of participating in adult learning activities due to higher net returns over the remaining life (see also Ben-Porath, 1967; Li et al., 2000; Fourage and Schils, 2009).

Education

The results for non-formal AET (Table 2) in Italy indicate that compared to people who have just finished primary school, those who with a post-secondary qualification or a university degree (or more) have the higher odds to enter formal AET (OR = 1.750, $p < 0.10$); followed by those holding an upper secondary diploma (OR = 1.154, $p < 0.10$) and those who got a lower secondary qualification (OR = 0.836, $p < 0.10$). There are a barely detectable statistically significant difference between all categories. In France and Sweden the association between education level and the odds of entering non formal AET is stronger; Italy depicts the weaker relationship.

With regard to formal AET, the overall results suggest an association of increasing strength between the education level and the odds of entering formal AET. Nevertheless, as I hypothesised in the literature review section, the differences between lower and higher educated individuals in the odds to participate in formal AET is found to be smaller in countries with less stratified school system, such as the UK and Sweden, compared to Central and Conservative countries, like Italy and France. In Italy, with respect to people holding only a primary diploma, those who reached a lower secondary level have an higher odds of being in formal AET (OR = 2.468, $p > 0.10$), this is even higher (OR = 3.306, $p > 0.10$) in those in upper secondary level. In the UK the differences between levels are less marked. The odds of entering formal AET there is 1.285 ($p < 0.10$), 2.866 ($p < 0.05$) and 2.873 ($p < 0.05$), for individuals in lower secondary, upper secondary, and tertiary levels, respectively.

Summary: the results in Table 1 and 2 strongly support my expectation for which better educated persons participate more often in non-formal adult learning courses than their lower counterparts. However, the same educational effect, with the exception of France, is also found for formal AET. In most countries education seems one of the most important influencing predictor for participation in both types of AET. This could be due to the already mentioned complementary relationships between initial and AET and/or because of higher skill requirements and higher learning capacity of better educated persons (Brunello, 2001; Albert et. al. 2010).

Gender

In France women have lower odds to enter in formal AET (OR = 0.782, $p < 0.01$). The association between both learning activities and gender turns out to be highly significant in all countries. Furthermore, my expectation about a less market gender difference in Sweden and in the UK, compared to Italy and France, is partially confirmed, since it is found only for non-formal AET, but not for formal AET. Indeed in Italy women have almost the same odds of men to enter in formal AET (OR = 0.967, $p < 0.10$), while in Sweden is 1.422 ($p < 0.01$).

Summary: The results of the multivariate logistic model show that, in line with my expectations, men are more likely to participate in non-formal AET. While women are

more likely to enter in formal AET only in the UK and in Sweden, but not in France and in Italy.

5. Conclusion

The combination of two factors - the demographic aging of societies and a shift in the age distribution of labour force - results in the need for policies to encourage people to upgrade skills in order to remain at work. Policies providing opportunities for adult individuals to participate in AET programmes are necessary to ensure economic security in retirement, a competitive labour force and economic growth. The implementation of policies focusing on lower income groups and especially unemployed are crucial, as they are the most in need of skills upgrading and most at risk for economic insecurity.

This study investigated the factors influencing the participation of individuals aged 24-65 in formal and non-formal AET for four countries: Italy, UK, Sweden, and France. The following analysis especially focused on three variables: age, prior education and gender.

First, as hypothesised, the general pattern with regard to age profiles is for participation in all types of AET to be concentrated among young adults with the probability of enrolment to decrease with age. The exact functional form differs a bit among countries and learning activities. In some cases, the decrease over the age is monotonic, whereas in others the rate at which participation decreases change over the life course. More specifically, participation in formal AET tends to decrease in a linear way: whereas participation in non-formal learning activities tends to be enough stable among middle ages groups (36-45 and 46-55), afterwards reducing dramatically for the oldest individuals.

Secondly, as expected in the literature review section, the more-highly educated individuals are more likely to participate in non-formal learning activities in all countries. Regarding formal activities, I expected that medium-educated individuals would be more likely to participate in formal AET. Instead, with the exception of France, I found the same educational effect observed for non-formal AET. However, as hypothesised, the differences between lower and higher educated individuals in the odds to participate in formal AET is found to be smaller in countries with less stratified school systems, such as the UK and Sweden, compared to Central-Conservative and Southern Europeans countries, like Italy and France. Overall the results suggest an association of increasing strength between the education level and the odds of entering both types of AET.

Lastly, as the outset, I expected that men would be more likely to participate in non-formal AET. The results from the logistic regressions, confirm this hypothesis, though I also expected that women to be more likely to enter in formal AET. This hypothesis found evidence only in the UK and in Sweden, but not in France and in Italy. Furthermore, my expectation about a less market gender difference in Sweden and in the UK, compared to Italy and France, is partially confirmed, since it is found only for non-formal AET but not for formal AET.

Bibliography

- Albert, C. García-Serrano, C. and Hernanz, V. (2010), On-the-job training in Europe: Determinants and wage returns, *International Labour Review*, 149(3), pp. 315-341.
- Arts, W. and Gellisen, J. (2002), Three worlds of welfare capitalism or more? A state-of the art report, *Journal of European Social Policy*, 12(2), pp. 137-158.
- Bassanini, A. Alison, B. Brunello, G. de Paola, M. Leuven, E. (2007), Workplace training in Europe, in Brunello, G. Garibaldi, P. and Wasmer, E. (Eds). *Education and Training in Europe*. Oxford University Press, Chap. 8-13.
- Ben-Porath, Y. (1967), The Production of Human Capital and the Life Cycle of Earnings, *The Journal of Political Economy*, 75(4), pp. 352-365.
- Becker, G. (1964), *Human Capital*, 2nd ed. Columbia University Press, New York, 1975 and 3rd 1994.
- Blundell, R. Dearden, L. Meghir, C. and Sianesi, B. (1999), Human Capital Investment: The Returns from Education and Training to the individual, the Firm and the Economy. *Fiscal Studies*, 20(1), pp. 1-23.
- Blundell, R. Dearden, L. Meghir, C. (1996), *The Determinants of Work-Related Training in Britain*, London: The Institute for Fiscal Studies.
- Bunello, G. (2001), On the complementary between education and training in Europe, *IZA Discussion Paper, n. 309*, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.
- Carneiro, P. Dearden, L. And Vignoles, A. (2010), The economics of vocational education and training, in P. Peterson, E. Baker and B. McGaw (Eds). *International encyclopedia of education*, Volume 8, Elsevier, Oxford, pp. 255-261.
- Cummins, P.A. Kunkel, S.R. and Walker, R.M. (2015), Adult Education and Training Programmes for Older Adults in the U.S.: National Results and Cross-National Comparisons Using PIAAC Data, Paper Commissioned by American Institutes for Research, Retrived from:http://static1.squarespace.com/static/51bb74b8e4b0139570ddf020/t/54da7607e4b081084af3c485/1423603207175/Cummins_Kunkel_Walker_PIAAC.pdf
- Cunha, F and Heckman, J. (2007), The technology of skill formation, *American Economic Review*, 97(2), pp. 31-47.
- Dämmrich, J. Vono de Vilhena, D. and Reichart, E. (2014), Participation in Adult Learning in Europe: The impact of Country-Level and Individual Characteristics, in H.P. Blossfeld, E. Kilpi-Jakonen, D. Vono de Vilhena and S. Buchholz (Eds), *Adult Learning in Modern Societies. An International Comparison from a Life-course Perspective*, Cheltenham: Edward Elgar.
- Dearden, L. McIntosh, S. and Vignoles, A. (2001), Basic Skills, Soft skill and Labour Market Outcomes: Secondary Analysis of the NCD., DfEE Research Report No. 250 and Research Brief No. 250 and CEE Discussion Papers Nos. 3 and 4.
- Dieckhoff, M. and Steiber, N. (2011), A re-assesment of common theoretical approaches to explain gender differences in continuing training participation, *British Journal of Industrial Relations*, 49 (s1), pp. 135-157.
- DiPrete, T.A. and Eirich, G.M. (2006), Cumulative advantage as a mechanism for inequality: A review of theoretical and empirical developments, *Annual Review of Sociology*, 103, pp. 318-358.
- Elman, C. and O’Rand, A.M. (2007), The effects of social origins, life events, and institutional sorting on adults’ school transitions, *Social Science Research*, 36 (3), pp. 1276-1299.
- Elman, C. and O’Rand, A.M. (2004), The race is to the swift: Socioeconomic origins, adult education, and wage attainment, *American Journal Research*, 110 (1), pp. 123-160.
- Esping-Andersen, G. (1990), *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Fenger, M. (2007), Welfare regimes in Central and Eastern Europe: incorporating post-communist countries in a welfare regime typology, *Contemporary Issues and Ideas in Social Sciences*, 3(2), pp. 1-30.
- Fouarge, D. and Schills, T. (2009), The effect of early retirement incentives on the training participation of older workers, *Labour*, 23 (s1), pp. 85-109.
- Hällsten, M. (2011), Late entry in Swedish tertiary education: Can the opportunity of lifelong learning promote equality over the life course? *British Journal of Industrial Relations*, 46 (3), pp. 537-559.
- Hanushek, E. A. and Zhang, L. (2008), Quality consistent estimates of international returns to skill [mimeo], Stanford, CA: Stanford University, Hoover Institution.
- Hostetler, A Sweet, S. and Moen, P. (2006), Gendered career paths: a life course perspective on returning to school, *Sex Roles*, 56 (1-2), pp. 85-103.
- ILO (2010), A Skilled Workforce for Strong, Sustainable and Balanced Growth: A G20 Training Strategy. ILO, Geneva.
- ILO (2013), Global Employments Trends 2013. Recovering from a second jobs dip. ILO, Geneva
- Jenkins, A. Vignoles, A. Wolf, A. and Galindo-Rueda, F. (2002), Determinants and Effects of Lifelong Learning. London: Centre for the Economics of Education, London School of Economics and Political Science.
- Kilpi-Jakonen, E. Bunchholz, S. Dämmrich, J. McMullin, P. and Blossfeld, H.P. (2014), Adult learning, Labor Market Outcomes, and Social Inequalities in Modern Societies, in H.-P. Blossfeld, E. Kilpi-Jakonen, D. Vono de Vilhena and S. Buchholz (Eds), *Adult Learning in Modern Societies. An International Comparison from a Life-course Perspective*, Cheltenham: Edward Elgar.
- Kilpi-Jakonen, E. Vono de Vilhena, D. Kosyakova, Y. Stenberg, A. and Blossfeld, H.-P. (2012), The impact of formal adult education on the likelihood of being employed: a comparative overview, *Studies of Transition States and Societies*, 4 (1), pp. 48-68.
- Mass, C.J.M. and Hox, J.J. (2005), Sufficient sample Sizes for Multilevel Modelling, *Methodology*, 1 (3), pp. 86-92.
- Möhring, K. (2012), The fixed-effects as an alternative to multilevel analysis for cross-national analyses. GK SoClife, Working paper n. 16.
- Murnane, R. J. Willett, J. B., Duhaldobord, Y. & Tyler, J. H. (2000), How Important Are the Cognitive Skills of Teenagers in Predicting Subsequent Earnings? *Journal of Policy Analysis and Management*, 19(4), pp. 547-568.
- OECD (2013), OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills, Paris: OECD Publishing.
- Schuetze, H.-G. and Slowey, M. (2002), Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education, *Higher Education*, 44 (3-4), pp. 309-327.
- Stenberg, A. de Luna, X. and Westerlund, O. (2011), Does formal education for older workers increase earnings? Analyzing annual data stretching over 25 years, *SOFI working paper n. 8*, Stockholm University.
- Vignoles, A. De Coulon, A. and Marcenaro-Gutierrez, O. (2010), The value of basic skills in the British labour market, *Oxford Economic Papers*, 63 (1), pp. 27-48.

Qualificazione e formazione dell'istruttore sportivo nei contesti nazionale ed europeo

di Ferdinando Cereda – Università Cattolica di Milano

Abstract: Sport has been selected by the European Commission as an area of interest for Employment, launching the EQF Sports (European Qualification Framework in Sport Sector). Moreover, in consideration that the issue of employment remains a central theme of the Commission and one of the five objectives of the “Europe 2020” strategy, it is considered as the sport sector could contribute significantly to solving the problem, offering a variety of occupational activities for younger and a dynamic demand for professionalism. The body and sport education must not be identified with the quantification of the results, with the measurement of the value of the person only with numbers. Along with more facilities and services, skilled workers and a cultural order specifically aimed at the diversity of answers to give, are increasingly needed. Universities and institutes of higher education seem little interest in strengthening the relationship between training and employment.

Keywords: sport, education, EQF, LLL

Lo sport e le attività ad esso correlate rappresentano un aspetto significativo della vita sociale, culturale ed economica di molti centri urbani, sono promosse come strumento di politica in una serie d’iniziative di recupero del territorio e di rinnovamento sociale. Diversi studi hanno analizzato il valore dello sport in questo contesto evidenziando, in particolare, come lo sviluppo d’infrastrutture sportive all’interno delle comunità possa contribuire alla loro riqualificazione (Thornley, 2002) e apportare benefici economici e sociali derivanti dai grandi eventi sportivi che possono essere organizzati (Gratton et al., 2005; Nichols and Ralston, 2012). Un settore correlato e poco studiato della politica sportiva per la riqualificazione urbana e sociale è l’utilizzo dello sport nell’ambito dei programmi d’investimento diretti alla riduzione della disoccupazione e dell’esclusione sociale dei giovani (Glyptis, 1989; Long and Sanderson, 2001). Tali progetti sono stati sviluppati in diversi paesi europei, influenzati dalle politiche intraprese dall’Europa e dalle politiche d’inclusione dei governi nazionali, delle regioni e dei comuni (Hylton e Totten, 2008).

La promozione umana e culturale a partire dai giovani, è uno dei campi più importanti e urgenti in cui intervenire con un’azione unitaria estremamente qualificata. Le attività corporeo-motorie e sportive registrano una notevole diffusione, un aumento dei praticanti e un allargamento delle variabili educative. Da esse dipendono, in modo decisivo, la garanzia di un’attività sana e benefica, preparata gradualmente attraverso un corretto processo di formazione e lo sviluppo permanente di un’attività corporeo-motoria e sportiva. L’educazione motoria e quella sportiva ricevute a scuola e nel tempo

libero, oltre ad essere un vantaggio per il mantenimento di uno stile di vita attivo sono uno stimolo e un'opportunità per continuare gli studi e, viste le opportunità attuali, per il reinserimento lavorativo (Green, 2012).

La promozione culturale attraverso un programma di attività socio-motorie all'interno della realtà complessiva dell'esistenza dei giovani, intende focalizzare gli elementi cognitivi attraverso i quali si rende ancora possibile una riorganizzazione e una riappropriazione dei "tempi liberi", nonché di quelli concretamente definibili come "tempi di lavoro" e nelle stesse interazioni tra gli individui, gli oggetti e le istituzioni.

In questo contesto, quindi, l'istruttore sportivo ricopre un ruolo importante in qualità di educatore per cui, oltre a far apprendere l'esecuzione corretta di un movimento, impostare il corretto carico motorio, illustrare il percorso per raggiungere un obiettivo, educa le persone allo stare insieme, alla convivenza, a superare le difficoltà, ad aiutarsi l'un con l'altro, a porsi delle sfide che, con onestà, lealtà e impegno, devono essere affrontate e superate. Il superamento e il confronto devono essere visti non come una rivalsea sugli altri, ma come un confronto con e oltre se stessi.

1. I processi di formazione e qualificazione professionale degli istruttori sportivi

La formazione di operatori socio-motori ad alto livello di qualificazione educativa generale e specifica è fondamentale. Questi devono essere in grado di aiutare i giovani ad una scelta consapevole delle proprie attività. Non devono limitarsi alla formazione di persone in maniera generica o superficiale, all'insegna del "basta muoversi" o fornire agli individui soltanto ambienti, mezzi e possibilità già predeterminati. Così come, in quest'ottica, sembra non offrire molta prospettiva l'intervento di specialisti focalizzati esclusivamente sulle singole tecniche sportive (Vicini, 2015).

Si pone una riflessione sui processi di formazione e qualificazione professionale degli istruttori sportivi, nonché dei contenuti, che dovrebbero formare le persone e, compito estremamente articolato, con l'attivazione di buone pratiche per il sociale, prevenire la dispersione scolastica, la disoccupazione, il reinserimento sociale e quello lavorativo. Tutto ciò non solo nell'ottica di un confronto tra gli attori coinvolti nel contesto nazionale ed europeo, ma anche come opportunità per l'inserimento di nuovi soggetti, magari recuperati tra i NEET (Not engaged in Education, Employment or Training), ovvero quei giovani che non lavorano, né studiano, né risultano iscritti a corsi di formazione.

L'evidenza scientifica dimostra che le attività motorie e sportive svolgono un ruolo positivo nella vita di milioni di europei e che, se praticate in forma non agonistica, possono contribuire alla salute della persona (Oja et al., 2015). Con la pratica delle attività motorie e sportive è emerso un settore economico in crescita ma immaturo, che ha il potenziale per sviluppare ancora più benefici per le nazioni e per i singoli cittadini: benefici in termini di salute, di economia e di occupazione (Zintz, 2013).

Lo sport è stato scelto dalla Commissione Europea (CE) come un settore d'interesse comunitario per l'occupazione ed è stato avviato il progetto EQF Sport (Beccarini & Mantovani, 2011). Il problema dell'occupazione, essendo un tema centrale della CE e

uno dei cinque obiettivi della strategia “Europa 2020”¹, ha portato all’idea che il settore dello sport potesse contribuire notevolmente alla soluzione del problema, offrendo una molteplicità di attività occupazionali per i giovani e i meno giovani. Il settore del tempo libero e dello sport è un settore in cui una forza lavoro adeguatamente formata e qualificata è fondamentale per il suo successo.

2. Definizione dei termini

Le attività dell’istruttore sportivo sono descritte nella classificazione NACE², nella categoria 85.51 “Formazione sportiva e ricreativa” e 93.1 “Attività Sportive”. L’International Labour Organisation gestisce la classificazione internazionale delle professioni (ISCO, International Standard Classification of Occupations)³. In questa classificazione, la professione d’istruttore sportivo è classificata nella categoria 342 “lavoratori sportivi e fitness”. Questa categoria è ulteriormente suddivisa in tre gruppi occupazionali: atleti e sportivi (3421); allenatori e istruttori sportivi, giudici (3422); istruttori Fitness e istruttori ricreazionali (3423). L’Istat (Istituto Nazionale di Statistica) definisce le professioni classificate nella categoria “3.4.2- Insegnanti nella formazione professionale, istruttori, allenatori, atleti e professioni assimilate” quelle che si occupano della didattica nei percorsi di formazione professionale, somministrano lezioni e addestrano alla guida di automobili, aerei e barche, insegnano, con lezioni individuali o per piccoli gruppi, a praticare discipline artistico-figurative, organizzano eventi e strutture sportive, allenano atleti, fungono da arbitri e giudici in gare ed esercitano professionalmente attività sportive⁴. In questa categoria figurano gli istruttori di discipline sportive non agonistiche (3.4.2.4), le professioni organizzative nel campo dell’educazione fisica e dello sport (3.4.2.5), gli allenatori e tecnici di discipline sportive agonistiche (3.4.2.6), gli atleti (3.4.2.7) ed è illustrato il raccordo con la versione europea della Classificazione Internazionale delle professioni (ISCO-08).

3. Il riconoscimento delle qualifiche

L’accesso al mercato del lavoro sportivo è facilitato dal fenomeno del volontariato ampiamente diffuso nei Paesi membri (Ibsen, 2012). Il volontariato rappresenta un passaggio di difficile analisi non solo in termini di occupazione, ma anche per quel che

¹ Cfr. http://ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm (visitato il 22 marzo 2016).

² NACE è l’acronimo utilizzato per indicare le varie classificazioni statistiche delle attività economiche sviluppate a partire dal 1970 dall’Unione europea (UE). Vedi: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/NACE_background (visitato il 22 marzo 2016).

³ Vedi <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/index.htm> (visitato il 22 marzo 2016).

⁴ Cfr. http://cp2011.istat.it/index.php?codice_1=3&codice_2=3.4&codice_3=3.4.2 (visitato il 22 marzo 2016).

riguarda il processo formativo e il riconoscimento professionale. L'aumento e la diversificazione dei servizi che le organizzazioni sportive offrono al pubblico fanno emergere alcuni problemi come il rapporto tra le competenze degli istruttori e le esigenze di coloro che usufruiscono dei servizi sportivi. Il dibattito su questo tema, una delle sfide più critiche per chi si occupa di formazione e impiego nel settore sportivo, è stato supportato da alcune ricerche finanziate dall'Unione Europea (EOSE⁵, Vocasport, 2004; Euroseen, 2007; LLLSport Project, 2009) che hanno confermato la presenza di alcune lacune nella garanzia di qualità nei processi formativi, nella formazione permanente, nel riconoscimento della formazione informale e non formale. Nei vari Paesi dell'Unione Europea, la formazione relativa alle professioni dello sport viene impartita secondo quattro sistemi diversi, la cui importanza cambia a seconda dei Paesi. Tali sistemi sono diversificati in funzione degli Enti erogatori (*provider*), quali: università (European high education area⁶); organizzazioni sportive; enti governativi; associazioni di categoria.

Il principio fondamentale delle direttive comunitarie è quello del riconoscimento. In un settore non regolamentato come quello dello sport, il sistema generale di riconoscimento reciproco dei diplomi⁷ non è sufficiente, poiché incentrato sulle qualifiche e non sulla formazione e sull'esperienza. In quasi tutti i paesi dell'UE, la definizione e il riconoscimento delle qualifiche professionali sono di competenza delle parti sociali e avvengono in un processo avviato o approvato dai rispettivi Ministeri del lavoro e dell'occupazione. La situazione nel settore dello sport è più complessa, dato che solo in pochissimi Paesi esiste un vero e proprio dialogo sociale in questo settore⁸.

Uno dei pilastri su cui poggia il nuovo sistema di riconoscimento dei crediti è dunque il concetto di competenza che è stato ampiamente trattato nei documenti comunitari e nei report nazionali nel tentativo di evidenziare la diversità dal concetto di conoscenza su cui si fonda il sistema ECTS (European Credit Transfer System). Nel dinamico settore dello sport la competenza può essere vista come la capacità di mobilitare progettualità in azioni concrete, rilevabili e osservabili.

Sono le competenze, quindi, a caratterizzare le qualifiche. Nel comune intento del riconoscimento delle qualifiche è necessario definire a monte quali siano le qualifiche e quali competenze esse richiedano. Pertanto ogni agenzia formativa è chiamata ad esaminare i propri percorsi formativi in relazione al mercato di riferimento. Tra i numerosi

⁵ L'EOSE (European Observatoire of Sport and Employment) è un Dipartimento dell'ENSSHE (European Network of Sport Science in Higher Education training and employment), la Rete europea degli Istituti di scienze dello sport e per il lavoro.

⁶ European High Education Area (EHEA) o più comunemente High Education (HE) è il settore della formazione accademica rivoluzionato in seguito alla Dichiarazione di Bologna (1999) in cui i ministri dell'istruzione dei Paesi membri concordarono le linee guida per lo sviluppo del settore (Processo di Bologna).

⁷ Cfr. Direttiva 2005/36/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 7 settembre 2005, relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali.

⁸ Cfr. <http://www.leedsbeckett.ac.uk/coachnet/> (visitato il 23 marzo 2016).

progetti europei che hanno applicato le metodologie EQF e ECVET⁹, il sistema nazionale italiano di qualifiche dei tecnici sportivi (SNaQ) appare distinguersi per la chiarezza del contesto in cui s’inserisce e per una struttura variabile che tiene conto delle organizzazioni di riferimento, caratterizzandole come le principali parti sociali e promuovendo così un efficace dialogo sociale (Altieri e Mantovani, 2013).

4. Costruzione delle competenze

In questo contesto di confronto e armonizzazione dei processi formativi e dei riconoscimenti professionali è chiamata in causa la competenza pedagogica sociale e professionale, fondata e maturata sul campo, per una visione diversa dei titoli di studio e che apprezzi in pieno la cultura, la competenza e la preparazione che sono la premessa per il conseguimento del titolo di studio stesso (Blezza, 2013).

Per evitare un fallimento sul piano pedagogico e sul piano etico, i percorsi formativi e i relativi contenuti per gli operatori sportivi devono comprendere un ordine di idee e di strumenti, con delle linee metodologiche e operative interne a un progetto di educazione permanente e ricostruite secondo una nuova coerenza, attivando una proposta di attività motoria-sportiva polivalente, informata ad una chiara e precisa scelta culturale che pone al centro dell’esperienza la persona integrale.

In questo contesto è sconsigliabile inseguire le esasperate forme di esaltazione dell’aspetto tecnico-specialistico, con la ricerca assoluta del risultato. Occorre sviluppare dei metodi che possano favorire, invece, delle autentiche esperienze di vita.

Questo aiuta a collocare l’essere umano nella sua specifica dimensione personale-comunitaria, al centro dell’esperienze corporeo-motoria e sportiva, significa ricondurre tale esperienza alla sua realtà di “mezzo”, privilegiando le virtualità che rendono l’uomo tale (impegno, volontà, intelligenza, creatività, rispetto, amore, religiosità...), riportandola nella linea della storia delle persone e della comunità, immettendola nel flusso delle vita individuale e sociale, con la propria autonomia e capacità dialettica per partecipare ai processi culturali e formativi, senza alcuna strumentalizzazione di potere, di prestigio, di commercio.

La proposta educativa nel confronto dei processi formativi per l’istruttore sportivo deve tener conto contemporaneamente delle differenze che caratterizzano l’originalità e l’irrepetibilità di ciascuno, ricordando che anche le attività motorie e sportive sono un mezzo d’integrazione e di crescita individuale. Stare dalla parte della persona significa anche scegliere gli emarginati dagli attuali modelli sociali, che non hanno possibilità di ottenere risultati, che nessuno cerca perché non servono a dare riscontro sostanziale, economico o ideologico che sia.

La funzione educativa dell’istruttore sportivo trova elementi qualificanti non solo nella professionalità che gli è propria, ma anche nello specifico delle relazioni e dei

⁹ ECVET è il sistema europeo di crediti per l’istruzione e la formazione professionali. Le finalità dell’ECVET sono uguali al ECTS, mentre il primo si applica al settore professionale (EQF), il secondo si applica al settore della formazione accademica (EHEA).

rapporti con il giovane, senza dimenticare la famiglia, direttamente interessata al progetto pedagogico.

5. Conclusioni

L'eterogeneità dei sistemi formativi e il diverso inquadramento normativo riflettono in modo positivo la capacità della formazione, specie quella professionale, di adattarsi a contesti nazionali, culturali e storici di ogni singolo Paese. Di contro, in settori non regolamentati, come il settore dello sport, è frequente il fenomeno di "iperformazione" o un gap tra offerta formativa e richieste del mondo del lavoro dominato da imprese molto piccole. Sembra che il passaggio a un'occupazione stabile si ha solo dopo un lungo processo d'integrazione alla "cultura" organizzativa specifica di questo ambiente e ai rapporti che si sviluppano al suo interno. Gli operatori formati attraverso percorsi formativi paralleli, ovvero erogati da diversi provider, raggiungono un'occupazione con maggiore facilità. Nei programmi di formazione è importante valutare, oltre ai contenuti chinesiologici, anche quelli pedagogici, fondamentali per gli aspetti educativi e formativi delle scienze motorie e sportive (Kirk & Haerens, 2014).

Nel rispetto identitario delle attività è bene ricordare che mentre l'educazione motoria dovrebbe essere proposta a tutti, indipendentemente dall'età, dal sesso, dai limiti o dalle qualità individuali, lo sport e il tempo libero sono una scelta personale e critica, che ciascuno dovrebbe effettuare al termine di una proposta e di un processo educativo di base, di un'educazione motoria polivalente che permetta di poter scegliere con cognizione di causa e poggiandosi su una base reale di esperienze plurime acquisite qualitativamente bene, quella che dovrà essere la propria dimensione motoria esistenziale ed, eventualmente, sportiva situazionale.

Come avviene per l'apprendimento del linguaggio, la costruzione delle competenze motorie deve avvenire da zero anni all'adolescenza, lasciando che poi ciascuno sia libero di scegliere ciò che fare della propria testa e del proprio corpo.

È opportuno che la programmazione e i contenuti di un'educazione al movimento permettano a ciascuno di crescere come persona "interfunzionale", "interdisciplinare" e "interrelazionale".

Una nuova e diversa politica delle attività motorio-sportive e del tempo libero non possono che essere la conseguenza di una politica delle attività motorie di base ed è soltanto al termine di una tale politica educativa, che si può iniziare una giusta politica dello sport e del tempo libero.

Bibliografia

- Altieri, A. & Mantovani, C. (2013), *Il riconoscimento delle qualifiche nel settore dello sport*. SdS/Scuola dello Sport Anno XXXII n. 97.
- Beccarini, C. & Mantovani, C. (2011), *La professionalizzazione del settore sportivo e formazione dell'allenatore*. SDS-Scuola dello sport, 91, p. 30.

- Blezza, F. (2013), *Un futuro di professione certificata. Innovazioni normative e responsabilità associative*. LLL, anno 8/ n. 22.
- Coalter, F. (2007), *A Wider Role for Sport*. London: Routledge.
- European Communities, (2009), *Employment in Europe 2009* Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Glyptis, S. (1989), *Leisure and Unemployment*, Open University Press, Milton Keynes.
- Gratton, C., Shibli, S. and Coleman, R. (2005), *Sport and economic regeneration in cities*, *Urban Studies*, 42(5/6), pp. 985-999.
- Green, K. (2012), *Mission impossible? Reflecting upon the relationship between physical education, youth sport and lifelong participation*, *Sport, Education and Society*, 19:4, pp. 357-375.
- Hylton, K. and Totten, M. (Eds) (2008), *Sports Development*, Routledge, London.
- Ibsen, B. (2012), *Human Resource Management for Volunteers in Sports Organisations in Europe*, Training4Volunteers Project, University of Southern Denmark, Denmark.
- Kirk, D. and Haerens, L. (2014), *New research programmes in physical education and sports pedagogy*, *Sport, Education and Society*, vol. 19, No. 7, 899-911.
- Long, J. and Sanderson, I. (2001), *The social benefits of sport: where's the proof?*, in: C. Gratton and I. Henry (Eds.), *Sport in the City*, pp. 187-203, Routledge, London.
- Nichols, G. and Ralston, R. (2012), *Lessons from the volunteering legacy of the 2002 Commonwealth Games*, *Urban Studies*, 49(1), pp. 169-184.
- Oja, P., Titze, S., Kokko, S., Kujala, U.M., Heinonen, A., Kelly, P., Koski, P. & Foster, C. (2015), *Health benefits of different sport disciplines for adults: systematic review of observational and intervention studies with meta-analysis*, *Br J Sports Med*. 2015 Apr; 49 (7): 434-40.
- Thornley, A. (2002), *Urban regeneration and sports stadia*, *European Planning Studies*, 10, pp. 813-818.
- Zintz Thierry (2013), *A new Alliance between Innovation/Employment/Education/University & Sport*, 26th Winter Universiade Trentino 2013 International conference, Rovereto (Tn).

Modul-life. Scaffali, palcoscenici e narrazioni: la logistica delle vite

di Matteo Cornacchia – Università degli Studi di Trieste

Abstract: This paper presents a research and training project carried out by a team of teachers at the Department of Humanities of the Trieste University. Starting from the idea that education – for adults as well – should not be driven by the logic of profit, the main intent was to organize a training course in a factory, based on humanistic disciplines. The essay reports some of the results of this experience.

Keywords: Humanities, Adult Education, Work

1. Quando gli opposti si attraggono

«A quel tempo la Lean¹ era appena sbucata da dietro le quinte: io ero fresco di master anzi, lo stavo ancora finendo a Vicenza e alternavo i ragionamenti d’aula con i dettami che i consulenti a quel tempo ci davano senza lasciarsi troppo mettere in discussione. Dall’altra parte, al lavoro, il capo faceva leva perché portassi a casa la consapevolezza delle attività per le quali ci stavamo preparando, e limitassi al minimo il rischio di un’attività di cui, prima, avevamo sentito parlare, letto sui libri, ma fatto... mai. L’operazione è di quelle che a raccontarle ci si mette poco. Smontare, pulire, aggiustare, verniciare, rimontare e via. Raccontata così mi rendo conto che possa sembrare riduttiva, o quanto meno semplice, ma la complessità dell’impianto, la sua estensione, e soprattutto le variabili non valutabili prima di metterci realmente mano, hanno condito il tutto a dovere, con abbondante pepe e sale quanto basta. Sostanzialmente l’automazione è come una guerra lampo. Vai, spacchi, e poi ne riparliamo con calma. Alterna una fase cosiddetta “intensiva” ad una definita “estensiva” e per natura, neanche a farlo apposta, quella intensiva era quella che maggiormente mi preoccupava, perché sviluppata in una sola settimana. Il bestione di oltre venticinque metri è un impianto datato anni Sessanta o giù di lì: un accrocchio di acciaio (qui la chiamano *feràce*, ma con un addolcimento della “c” in uscita) verniciato di quel verdino che andava tanto in quegli anni. Molti componenti erano lì da sempre: dadi e viti stretti l’uno contro l’altro in un sodale legame benedetto dal balsamo eterno dell’ossido di ferro (qui la chiamano

¹ Si intende *Lean Organization*, ovvero “organizzazione snella”; è un approccio che consente di rivedere i processi organizzativi dei sistemi di produzione al fine di ridurre gli sprechi (di tempo e di risorse).

rùzin, risolvendo “zin” in tempo musicale in “levare”). Smontare pezzo per pezzo, lavare tutto: supporti, motori, rulli, catene, quadri elettrici, pignoni, guaine ed ogni altra amenità. Riparare e sostituire tutto quanto accuratamente previsto. Riordinare tutto e, finalmente, verniciare di fresco. La verniciatura merita un ragionamento a sé. Confesso che per mia natura sono propenso a sperimentare più di quanto il lobo cerebrale razionale mi consenta e, in genere, non mi turbo di fronte a provocazioni del tipo: “le macchine di officina, dopo un TPN², vanno riverniciate di bianco”, ma quella volta avevo un po’ vacillato. Verniciare di bianco macchine costrette a lavorare ore e ore immerse in parte tra schizzi di olio lubrorefrigerante, ed in ambienti polverosi, mi pareva un po’ tirato per i capelli ma decisi di starci ugualmente: era la concessione che mi sentivo di fare al mio lobo cerebrale più creativo e meno razionale».

Il brano riportato è tratto dalle pagine del diario personale di un ingegnere, che per comodità chiamerò Mauro, responsabile di stabilimento di una grossa azienda friulana che opera nel campo della logistica di mazzino. Ne sono entrato in possesso – e ho ottenuto il consenso a pubblicarne alcuni stralci – quando, in virtù della nostra lunga amicizia, Mauro iniziò a condividere con me alcuni dei suoi scritti: sapeva che mi occupavo di educazione degli adulti e di apprendimento nelle organizzazioni ed era incuriosito dall’idea che questi temi potessero essere oggetto di ricerca e teorizzazione. Per altro verso io ero affascinato da quella sua necessità di scrivere, di tenere un diario in cui raccogliere episodi, personaggi ed eventi riguardanti il proprio lavoro: un lavoro – lo confesso – che nelle mie rappresentazioni non mi sembrava particolarmente creativo e che, anzi, consideravo piuttosto routinario; mi domandavo per quale ragione un ingegnere, direttore di stabilimento, costantemente assorbito da numeri e conti da far quadrare, avrebbe dovuto tenere un diario scritto con il piglio del narratore biografo piuttosto che del contabile.

Ben presto entrambi abbiamo convenuto come la nostra reciproca curiosità non fosse altro che il riflesso della distanza con cui l’immaginario collettivo concepisce il mondo dell’azienda e delle *humanities*, appunto localizzati “agli opposti” e dunque, per definizione, destinati ad attrarsi.

2. Educazione degli adulti, lavoro e *humanities*

Da una parte l’azienda, diventata dal taylorismo in poi l’espressione più rappresentativa dell’organizzazione e di un metodo che, all’inizio del secolo scorso, si voleva addirittura “scientifico”; non per niente ad essa è stata associata la metafora della macchina (Morgan, 1989), un complesso di ingranaggi che si incastrano con precisione assoluta e secondo razionalità; una rappresentazione, insomma, che pur attenuatasi nel corso del tempo, è sopravvissuta sotto forma di “retaggio culturale” ben oltre la crisi degli approcci strutturalisti. Dall’altra le *humanities*, discipline o campi di conoscenza in bilico perenne, costantemente in discussione fra chi ne rivendica la funzione strategica, non soltanto sul piano culturale, e chi invece ne mette in dubbio l’utilità, specie in

² *Total Productive Maintenance* (Manutenzione Produttiva Totale): si tratta di una fase del processo di “snellimento”, in applicazione ai principi di *Lean Thinking* e *Lean Organization*.

un momento storico in cui anche i sistemi di istruzione e formazione sembrano inevitabilmente condizionati, per organizzazione e obiettivi, da leggi di mercato e di profitto.

L'accostamento di questi due mondi, azienda e *humanities*, rende ancor più esplicita la loro presunta distanza, il loro essere "agli opposti" perché opposte sono le categorie con cui solitamente vengono rappresentati: l'*utile*, il fine ultimo e giustificato dell'attività imprenditoriale, ciò che attribuisce senso all'esistenza stessa dell'azienda e l'*inutile*, ovvero la gratuità e il disinteresse con cui si coltivano i saperi umanistici e artistici, non in ragione di una loro eventuale spendibilità, ma per puro piacere culturale.

A ben vedere si tratta di posizioni estremizzate e, forse, eccessivamente semplificate, ma dal forte valore evocativo proprio della sintesi: non si spiegherebbe altrimenti come mai la sola idea di un ingegnere biografo o di un pedagogista in fabbrica (come si vedrà a breve) possano apparire ai nostri occhi così insolite. A renderle tali è la forza del contrasto oppositivo tipica della figura retorica dell'ossimoro e sulla quale già Nuccio Ordine (*L'utilità dell'inutile*) ha costruito un impianto argomentativo che vale la pena riprendere in questa sede: le discipline umanistiche, ci spiega Ordine, sono considerate inutili, improduttive, superflue e, per questo, progressivamente marginalizzate nei programmi scolastici e negli investimenti pubblici e privati destinati all'istruzione; ma proprio l'attuale costume di ricondurre tutto a pesi e misure sulla base di criteri che privilegiano la *quantitas* svela in realtà la fondamentale funzione delle *humanities*, immuni da qualsiasi aspirazione al profitto e, per questo, antidoto alla "barbarie dell'utile", talmente diffusa e pervasiva da essersi insinuata anche nelle nostre relazioni sociali e affettive più intime (Ordine, 2013, p. 39).

Prima di lui si era espressa Martha Nussbaum (2011), osservando come le politiche scolastiche di molti governi siano state dettate da ragioni di opportunità contingente, sulla base di un modello di crescita e di sviluppo che assume il profitto come unità di misura assoluta: ciò che sul piano educativo non predispone a siffatto modello è automaticamente ridimensionato. Eppure, avverte la filosofa americana, il pregiudizio diffuso nei confronti di saperi ritenuti inutili – ancora una volta quelli artistici e umanistici – rischia di offuscarne l'effettiva funzione, che di "utile" ha invece la salvaguardia del pensiero critico, del principio di responsabilità, della convivenza democratica. Anche in Nussbaum si colgono tutti i rischi della deriva oppositiva, dell'ingannevole antagonismo fra approccio tecnico/scientifico e approccio umanistico e sul quale troppe volte ci si è impigliati nel tentativo di costruire i curricula scolastici e universitari. In realtà a guidare le scelte educative dovrebbe esserci una precisa idea di cittadinanza che dal punto di vista formativo abbisogna dell'apporto di tutte le discipline. Non dovremmo essere «costretti a scegliere fra una forma di educazione che promuove il profitto e una forma di educazione che alimenta la buona cittadinanza» (Nussbaum, 2011, p. 27), così come non è detto che l'una e l'altra coincidano *tout court* con le scienze economiche e con gli studi umanistici: la formazione scientifica può essere permeata di spirito umanistico e anch'essa può essere un valido contributo allo sviluppo dell'immaginazione, della creatività e del pensiero critico.

Un'altra rappresentazione piuttosto diffusa tende poi a circoscrivere all'esperienza scolastica e universitaria il dibattito su senso e natura della formazione: per quanto la stessa Nussbaum si dichiara consapevole che la scuola non è l'unico luogo di forma-

zione e apprendimento, la sua attenzione è poi manifestamente rivolta a quella istituzione perché è principalmente al suo interno che gli studi umanistici e artistici rischiano di scomparire. Al di fuori delle mura scolastiche (e universitarie) quel rischio sembra già assumere il profilo di una certezza: nel mondo del lavoro, nelle organizzazioni pubbliche e private, nelle aziende e in qualsiasi altro luogo in cui la formazione è a supporto dei processi produttivi (in un'accezione allargata, che include anche il settore dei servizi), la componente tecnico-professionale e la natura funzionale degli apprendimenti finiscono con l'esaurire in partenza qualsiasi discorso sulle finalità formative; in tutte queste situazioni la totale assenza di cultura umanistica non è più fattore insolito, né motivo di preoccupazione alcuna. In realtà la letteratura recente sull'educazione degli adulti e sulla pedagogia del lavoro più di qualche monito l'ha lanciato³: non tanto in termini di un riequilibrio dei saperi – argomento di per sé sterile, come si è già avuto modo di vedere – quanto piuttosto in ragione di una visione autenticamente continua dell'esperienza educativa, la quale, pur attraverso le varie transizioni della vita e i diversi luoghi di apprendimento formale e non formale, va sempre riferita alla persona nella sua pienezza. Anche nei contesti professionali e nelle organizzazioni d'impresa, laddove utile e profitto sono pienamente legittimati, non si dovrebbe poter prescindere da una “qualità pedagogica della formazione”, ovvero «l'insieme delle condizioni (criteri, modalità, visioni, strategie, risorse, processi) necessarie a produrre uno sviluppo dell'apprendimento in un contesto di opportunità educative intenzionalmente predisposte, che abbiano come presupposto la centralità del soggetto, considerato come protagonista del proprio percorso formativo e come l'attore cui riconoscere il diritto dell'accesso alle competenze necessarie per assumere ruoli professionali e di cittadinanza nella società e nel mondo del lavoro ed a cui fornire “strutture di conoscenza” evolute da utilizzare in contesti che mutano sempre più rapidamente» (Fiorucci, 2005, p.212). Con l'età adulta, insomma, non si interrompe quel *continuum* educativo attraverso il quale tutte le persone andrebbero rese capaci di pensare criticamente, di rappresentarsi anche punti di vista differenti, di ritagliarsi un proprio spazio di cittadinanza; si tratta evidentemente di una visione connotata da una tensione ideale, quasi utopistica, ma come osservava Anna Lorenzetto (1976) già negli anni Settanta a proposito dell'educazione permanente, proprio l'utopia è un fattore essenziale dell'agire educativo, è ciò che consente di preservarne la natura disinteressata e di contenere al tempo stesso le insidie del consumismo e le declinazioni puramente strumentali e contingenti). I principi che hanno indotto Nussbaum (e non solo) a interrogarsi sullo stato di salute dei sistemi scolastici e sulla loro funzione valgono ugualmente anche in altri ambienti di

³ A titolo di esempio di veda M. Castiglioni (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011 e, in particolare, i saggi di A. Alberici (*Educazione degli adulti nella prospettiva dell'apprendimento permanente*), di E. Marescotti (*Per un'autentica educazione degli adulti tra istanze epistemologiche e pressioni politico-economiche*), di M. Gallarani (*L'educazione degli adulti tra educabilità, emancipazione e partecipazione*); si vedano inoltre E. Marescotti, *Educazione degli adulti: identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012; M. Fiorucci, *La qualità pedagogica della formazione*, in G. Alessandrini, *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Roma, Carocci, 2005; M. Cornacchia, *Educazione degli adulti e formazione umanistica*, in «Metis», 2016 (in corso di stampa).

apprendimento; se alle *humanities* è riconosciuto un preciso valore formativo, non soltanto di natura culturale, è auspicabile che tale valore non venga disperso e trovi la medesima collocazione di senso in altri contesti, compresi quelli professionali, attraverso gli opportuni correttivi metodologici: «L’istruzione convenzionale – scriveva Eduard Lindeman all’inizio del secolo scorso – impone allo studente di adeguarsi a un curriculum stabilito; nell’educazione degli adulti, il curriculum è costruito attorno agli interessi e i bisogni dello studente. Ogni persona adulta si trova in una situazione specifica rispetto al lavoro, al tempo libero, alla vita in famiglia e nella comunità, e così via, e queste situazioni richiedono un certo grado di adattamento. È a questo punto che comincia l’educazione degli adulti» (Marescotti, 2013, p. 119).

3. Il progetto

La riflessione sul valore e sul senso delle *humanities* anche al di fuori dei contesti scolastici, le considerazioni sulla deriva utilitaristico-strumentale assunta dall’educazione degli adulti in alcune sue manifestazioni e, infine, il sempre maggior interesse dell’università per la cosiddetta “terza missione” hanno funto da premessa ad un progetto di formazione e ricerca, tuttora in corso, promosso dal Dipartimento di Studi Umanistici (DiSU) dell’Università di Trieste e coordinato da chi scrive. L’obiettivo è stato quello di portare i saperi umanistici nel luogo a loro più distante – l’azienda, appunto – per valutare se una formazione “umanistica”, non vincolata ai processi organizzativi o produttivi e completamente disinteressata potesse avere un suo fondamento anche nei contesti di lavoro e, per così dire, una sua “utilità”, ovviamente in un’accezione non strettamente professionale. L’esperienza ha avuto inizio nell’ottobre 2015 e si è articolata in due fasi: quella più propriamente formativa, durante la quale si è svolto un ciclo di “lezioni” tenute in azienda da un gruppo di docenti universitari, e quella di ricerca – non ancora conclusa – che sta raccogliendo una serie di dati e punti di vista fra i partecipanti attraverso interviste, osservazioni partecipanti e focus group.

“Teatro” di questo progetto è stata l’azienda dove Mauro, l’ingegnere “biografo” citato in apertura, lavora da oltre dieci anni. Si tratta della Modulblok s.p.a. di Pagnacco (in provincia di Udine), che opera nel settore della logistica di magazzino e nella produzione di scaffalature industriali. Non si è trattato di una scelta casuale: come anticipato, ricerche precedenti sull’apprendimento organizzativo mi avevano già consentito di conoscere Mauro, il suo approccio al lavoro e la sua propensione alla sperimentazione; inoltre, grazie a questo contatto personale con un membro del management, sapevo quanto l’azienda avesse fatto in passato sul piano della formazione e del benessere dei propri dipendenti.

La proposta, costruita assieme ad un gruppo di cinque colleghi del DiSU, ha previsto la realizzazione di sette incontri tematici rivolti al personale di Modulblok, da realizzare in azienda e al termine dell’orario di lavoro, aventi per oggetto le discipline “umanistiche” che i docenti del DiSU sono soliti insegnare all’università. La peculiarità dell’iniziativa, come si può facilmente intuire, è consistita anzitutto nell’individuare un filo conduttore che legasse fra loro i sette appuntamenti e che avesse qualche attinenza con una realtà aziendale: si è trattato insomma di suscitare un interesse fra i partecipanti,

purtuttavia svincolato da immediate esigenze di risultato indicate dal management; in secondo luogo, e nel pieno rispetto delle finalità della terza missione, la ricerca di adeguati registri linguistici e di metodologie didattiche e divulgative diverse da quelle più tradizionalmente “accademiche” ha assunto il profilo di una vera e propria sfida per i docenti coinvolti, tanto più se rapportata ai pregiudizi sulle *humanities* di cui si è detto e che spesso le hanno rese un sapere quasi elitario, di nicchia.

Relativamente al primo aspetto, la matrice pedagogica che ha ispirato il progetto e, in particolare, il richiamo all’educazione degli adulti hanno suggerito di costruire un percorso formativo dall’approccio narrativo-autobiografico che mettesse in luce la distanza che spesso si incontra nella rappresentazione di se stessi tra sfera privata e sfera professionale. Attorno a questo nucleo tematico si è sviluppato un programma attraverso il quale la *pedagogia* ha posto in discussione il principio di utilità nella formazione (distinguendo tra formazione per sé e formazione per il lavoro), la *storia contemporanea* ha presentato esempi di storia di fabbrica attraverso il metodo della storia orale, la *linguistica* ha offerto un’originale antologia commentata di letteratura industriale del secondo Novecento, la *storia del teatro* ha giocato sulle maschere e sulla convenienza nell’indossarle o meno, la *letteratura inglese* ha utilizzato l’*Otello* di Shakespeare per illustrare i meccanismi retorici della rappresentazione di se stessi e, infine, la *filosofia del linguaggio* ha evidenziato gli impliciti e gli espliciti del nostro modo di comunicare con gli altri nei diversi contesti. Giocando sul nome dell’azienda, sul suo ambito produttivo e sull’approccio narrativo utilizzato dai docenti, al ciclo di incontri è stato dato il titolo *Modul-life: scaffali, palcoscenici e narrazioni. La logistica delle vite*.

Va precisato che la validità del percorso è stata vincolata fin da subito alla libertà di partecipazione: d’accordo con il management aziendale si è preliminarmente svolta una fase di *engagement* durante la quale ho potuto incontrare tutti i 130 dipendenti di Modulblok in piccoli gruppi di venti persone ciascuno per illustrare loro finalità, caratteristiche e programma dell’iniziativa; nell’occasione è stata sottolineata l’importanza della gratuità con cui l’intera operazione è stata condotta (nessun costo per l’azienda e nessun compenso per i docenti) e l’assenza di qualsiasi giudizio rispetto alla volontà di aderire o meno al progetto da parte dei dipendenti; chiarite queste fondamentali premesse, sono state raccolte una sessantina di adesioni (in pratica la metà dei dipendenti dell’azienda). Già di per sé questo risultato è stato interpretato come straordinario, sia perché la frequenza degli incontri presupponeva la permanenza in azienda per due ore oltre l’orario lavorativo, sia perché le adesioni sono giunte tanto dalle ripartizioni amministrative e di progetto (dove gli impiegati sono per lo più periti, geometri o ingegneri), quanto dalla produzione (ovvero operai con bassi livelli di scolarizzazione). Questa inattesa partecipazione ha subito determinato una variante in corsa, con lo sdoppiamento del “corso” nelle due sedi in cui l’azienda è suddivisa: quella dove sono allocati i quadri e gli impiegati amministrativi (a Pagnacco, appunto), e lo stabilimento vero e proprio (ad Amaro, sempre in provincia di Udine).

Come anticipato, al momento in cui si scrive l’esperienza è ancora in corso. È tuttavia possibile anticipare in questa sede alcune valutazioni che stanno già emergendo nel confronto “in aula” fra docenti e partecipanti.

Il principale apprezzamento che *Modul-life* sta riscuotendo riguarda l’attitudine di questa proposta a “rompere” alcuni paradigmi. Il primo è sicuramente legato a una certa

visione del sapere accademico, circoscritto alle aule universitarie o a pochi altri spazi, per definizione culturali (i musei, le biblioteche, circoli e associazioni) e alla portata di pochi. È un'immagine ancor più radicata in ambito umanistico, dove la natura prevalentemente speculativa della ricerca rende i collegamenti con il mondo del lavoro più rarefatti. Al contrario, l'idea di un impiego aziendale delle *humanities* apre prospettive di senso e di metodo sulla formazione degli adulti nei contesti professionali che meriterebbero di essere ulteriormente seguite. Un secondo elemento di rottura riguarda poi la rappresentazione del luogo azienda – di cui si è già detto – ove la legittima ricerca del profitto e dell'utile sarebbe alla base di una cultura del lavoro fortemente orientata al risultato e, per questo, disumanizzante; al contrario le aziende, come del resto tutte le organizzazioni, sono anzitutto insiemi di persone che svolgono azioni collettive e che, nell'integrare i processi di differenziazione previsti dalla struttura (Ferrante e Zan, 2002), non possono prescindere dalle loro storie di vita, dalle loro biografie e dalla loro predisposizione a incrociarle con quelle di altri: è un lato estremamente umano dell'agire organizzativo che, tuttavia, viene spesso considerato una variabile da contenere anziché una risorsa da valorizzare. Strettamente collegata a quanto appena espresso, vi è poi la constatazione che la maggior parte della formazione che si svolge nelle aziende risponde a necessità strutturali in ragione delle quali la sua funzione risulterebbe eminentemente funzionale e contingente. Sono invece assai poche le esperienze formative che toccano la dimensione relazionale ed esistenziale degli attori organizzativi e che guardano al loro benessere anziché alle loro capacità o competenze. Da ultimo, i dipendenti che hanno partecipato agli incontri di *Modul-life* hanno potuto sperimentare – e apprezzare – per la prima volta un approccio formativo centrato sulla narrazione di sé. Se in educazione degli adulti non si tratta di una novità, bensì di un campo di ricerca e applicazione ampiamente teorizzato, anche per i contesti aziendali⁴, l'iniziale disorientamento manifestato dagli impiegati e dagli operai di Modulklok conferma come il paradigma della formazione quale effetto del processo lineare di insegnamento e apprendimento, ovvero la metafora del “riempimento”, sia in realtà ancora dominante, se non unico (almeno nei contesti professionali). L'idea che la formazione possa essere invece un processo che scaturisce dall'interno, o ad alta motivazione intrinseca (Formenti, 1998) pare non essersi ancora diffusa a sufficienza e, certamente, risulta del tutto inesplorata laddove culture organizzative particolarmente ingessate non hanno ancora colto le potenzialità – e, tornando all'ossimoro di Ordine, si potrebbe dire l'utilità – di processi autoriflessivi.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2005), *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma.
Cassani, E. C. & Fontana, A. (2000), *L'autobiografia in azienda. Metodologie per la ricerca e l'attività formativa*, Guerini, Milano.

⁴ In riferimento all'approccio autobiografico, oltre alla vasta produzione di D. Demetrio, L. Formenti, M. Castiglioni, l'applicazione in contesti aziendali è stata esplorata da E. C. Cassani e A. Fontana (*L'autobiografia in azienda. Metodologie per la ricerca e l'attività formativa*, Guerini, Milano, 2000).

- Castiglioni, M. (a cura di) (2011), *Educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Unicopli, Milano.
- Cornacchia, M. (2016), *Educazione degli adulti e formazione umanistica*. In «Metis», in corso di stampa.
- Dato, D. (2015), *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul «buon lavoro»*, FrancoAngeli, Milano.
- Demetrio, D. (1995), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Ferrante, M. & Zan S. (2002), *Il fenomeno organizzativo*, Carocci, Roma.
- Formenti, L. (1998), *La formazione autobiografica*, Guerini, Milano.
- Loiodice, I. (2004), *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, FrancoAngeli, Milano.
- Lorenzetto, A. (1976), *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Edizioni Studium, Roma.
- Marescotti, E. (2012), *Educazione degli adulti: identità e sfide*, Unicopli, Milano.
- Marescotti, E. (2013), *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman*, Anicia, Roma.
- Morgan, G. (1986), *Images. Le metafore dell'organizzazione*, FrancoAngeli Milano.
- Nussbaum, M. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna.
- Ordine, N. (2013), *L'utilità dell'inutile*, Bompiani, Milano.
- Small, H., (2013), *The Value of Humanities*, Oxford University Press, Oxford.

Riflessioni sull'importanza della literacy, design di ricerca, il ruolo degli insegnanti e la filosofia inclusiva promossa in Italia, Germania e Finlandia

di Christiane Hofmann, Arno Koch, Kristin Bauer – Justus-Liebig University Giessen (Germany)

Leena Holopainen, Minna Mäkihönko, Airi Hakkarainen – University of Eastern Finland

Siegfried Baur, Doris Kofler – Libera Università di Bolzano

La ricerca “Cross-linguistic comparison for learning and teaching to spell and read in Finland, Italy and Germany (Longitudinal findings 2010-2014)¹, è nata in seguito ad un confronto tra professori universitari impegnati nella formazione iniziale degli insegnanti in tre paesi diversi. Essi si occupano rispettivamente dei seguenti ambiti: pedagogia speciale, pedagogia generale e diagnosi pedagogica.

Le prime discussioni presero spunto dai risultati PISA. Le ricerche OECD, svolte ogni triennio (dal 2000), hanno avuto come focus l'*assessment* della lettura degli alunni quindicenni nel 2000 e 2009. I risultati migliori risultavano regolarmente, così anche nel 2009, alla Finlandia, seguita dopo 8 paesi dalla Germania; l'Italia si collocava invece al quindicesimo posto. Particolarmente interessanti sono i risultati riguardanti la Provincia Autonoma di Bolzano che guadagna tre posti in classifica avvicinandosi quindi ai dati riguardanti la Germania. (Provincia Autonoma di Bolzano - Alto Adige, S. 105). Nel 2003 i dati PISA² hanno addirittura mostrato quanto le scuole di lingua tedesca e di lingua italiana del Trentino-Alto Adige siano in grado di ottenere risultati ottimali molto simili a quelli raggiunti nelle scuole Finlandesi (543 punti): 542 punti per il Trentino e 544 punti per l'Alto Adige.

Questo forte interesse da parte della pedagogia, della didattica, ma anche della psicologia per la competenza nell'alfabetizzazione (denominata anche *Literacy* o *apprendimento/ acquisizione della letto-scrittura*) è strettamente connesso al fatto che una buona literacy favorisce la partecipazione del soggetto alla vita scolastica e sociale.

¹ L'articolo in lingua italiana è stato steso interamente da Doris Kofler, mentre il design di ricerca è frutto del lavoro del team di ricerca composto da: Prof. Dr.em. Christiane Hofmann (leader), Dr. Arno Koch, Mag. Kristin Bauer, Giessen, Justus-Liebig University, Germany; Prof. Dr. Leena Holopainen (leader), Dr. Minna Mäkihönko, PhD Airi Hakkarainen, University of Eastern Finland; Prof. Dr. Siegfried Baur, Prof. aggr. Doris Kofler (leader), University of Bozen, Italy. Il team di ricerca ha prodotto un Report (Report inedito, 1-103 pagine: “Schriftspracherwerb in Finland, Südtirol und Deutschland in den ersten vier Schuljahren 2010-2014”) in lingua tedesca. ² „Die Südtiroler Schule hat bei PISA 2003 hervorragend abgeschnitten. In allen gemessenen Bereichen liegt sie im Spitzenfeld, weit vor Österreich, Deutschland oder dem italienischen Durchschnitt. Im Bereich „Lesekompetenz“ (...) bildet die italienische und die deutsche Schule in Südtirol zusammen mit Finnland (543) und dem Trentino (542) die Weltspitze. (L. Gneccchi, R. Meraner, in „bildung lernen bildung information kommunikation kooperation“ (2012).

Inoltre la literacy rende il soggetto autonomo nel comprendere, nel comunicare, nel “dare senso alla parola” e nell’esprimersi attraverso quest’ultima.

La literacy, assieme alla numeracy, (oggi giorno anche la *media/digital literacy*) sono considerate competenze di base o “*les techniques de culture*”, in quanto rendono la persona, di qualsiasi età, genere e provenienza culturale, in grado di decodificare significati, contribuire allo sviluppo della società ed accrescere i saperi. I livelli delle competenze riguardanti l’alfabetizzazione sono importanti non solo in età scolare, bensì in tutta la vita. Esse vengono infatti valorizzate da un approccio pedagogico Life Long, Life Wide e Life Deep Learning.

Il precoce abbandono scolastico, la dispersione scolastica in generale, la mancanza di prospettive lavorative, la “competitività fra i banchi” (Frabboni, 2011) sono battaglie che la scuola italiana affronta quotidianamente. Dove l’alfabetizzazione presenta delle problematiche si assiste spesso all’avvento di un analfabetismo funzionale o analfabetismo di ritorno: la letto-scrittura in disuso. I risultati dell’indagine PIAAC (pubblicati nel 2013), alla quale hanno partecipato 24 paesi del mondo, evidenziano un “gap tra l’Italia e gli altri Paesi partecipanti. Gli italiani si collocano in maggioranza al Livello 2 sia nella *literacy* (42,3%) che nella *numeracy* (39,0%); il Livello 3 o superiore è raggiunto soltanto dal 29,8% della popolazione in *literacy* e dal 28,9% in *numeracy*. Infine i livelli più bassi (Livello 1 o inferiore) vengono raggiunti dal 27,9% della popolazione in *literacy* e dal 31,9% in *numeracy*” (ISFOL, G. Di Francesco, 2014, p. 72-74). Ulteriori dati riguardanti il sistema scolastico italiano mostrano come la “salute” dell’istruzione e della formazione sia precaria e segnalano che “particolarmente marcato appare lo svantaggio delle regioni del Sud e delle Isole rispetto ai diversi livelli di competenza, sia alfabetica sia numerica e informatica (...) indicando che solo un terzo degli italiani tra i 16 e i 65 anni raggiunge un livello accettabile di competenza alfabetica mentre un altro terzo è ad un livello così basso che non è in grado di sintetizzare un’informazione scritta” (ISTAT, 2014, p. 46).

Per questo motivo saper leggere e scrivere in modo efficace è una competenza base e questo emerge già nei primi anni della scuola primaria dove i bambini che hanno difficoltà nella lettura e/o nella scrittura, incontrano ostacoli in quasi tutte le altre discipline scolastiche. Questo svantaggio merita di essere visto come un problema di rilevanza sociale e politica, ribadiscono i ricercatori nel report inedito in lingua tedesca, citando l’autore Klieme: “Se le difficoltà persistono gli alunni vengono preparati in maniera insufficiente alla formazione professionale e alla Società della Conoscenza ed una prognosi aggravata le accompagnerà” (Klieme et al., 2010, S. 63, T.d.A.).

1. Design di ricerca

La forte tradizione empirica nella ricerca pedagogica finlandese, vede i pedagogisti pensati a produrre dati *evidence based* e trova nelle scuole, negli insegnanti e nei genitori grande collaborazione. Per questo motivo il gruppo finlandese è riuscito a coinvolgere un numero maggiore di insegnanti, interessati a collaborare in una ricerca longitudinale. Il campione della ricerca comprendeva in tutto 766 bambini (362 femmine e 404 maschi) di cui della Finlandia (a city from middle of Finland): 324 alunni: 153

femmine e 171 maschi; della Germania, Assia (Stato federale): 270 alunni: 123 femmine e 160 maschi; dell'Italia, Alto Adige (Provincia Autonoma), Scuola di lingua tedesca: 162 alunni: 87 femmine e 75 maschi; L'età media degli alunni al momento dell'iscrizione nella prima classe della scuola primaria diverge per diversi motivi: Finlandia (7.17 anni), Germania (6.75 anni), Alto Adige (6.26 anni);

La Finlandia pratica il modello della “pre-primary education”, chiamata anche “pre-school”, del tutto gratuita – modello full-day (arrogato dal 70%) o half-day, non obbligatoria, anche se frequentata da più di 98% dei bambini. Per la nostra ricerca è rilevante sottolineare il fatto che “i bambini non ricevono lezioni o indicazioni sistematiche sulla letto-scrittura, anche se all'inizio della scuola primaria ca. il 30% sa leggere un testo” (Holopainen, Ahonen, Tolvanen & Lyytinen, 2000; Leppänen, Niemi, Aunola, & Nurmi, 2004). In Italia i genitori possono iscrivere un/a bambino/a nella scuola primaria a patto che questo compia i 6 anni entro il mese di febbraio nel corso dell'anno scolastico (la scuola dell'infanzia può essere frequentata a partire da 2,5 anni). In Germania, invece, si ha diritto ad un posto nella scuola dell'infanzia a partire dal terzo anno di età e si comincia a frequentare la scuola primaria a partire dall'età di 6 anni, compiuti entro giugno, con un inizio della scuola nei primi di agosto (“Einschulung Primarstufe Hessisches Kultusministerium”). Un altro dato importante riguarda la presenza di altre lingue nelle classi. Gli alunni “bilingui” nel nostro campione sono in Finlandia 2.6 % (svedese e/o russo), Germania 22.3 % (altre lingue come turco, polacco, ect.), Alto Adige 16.7% (italiano per la scuola tedesca e altre lingue come albanese e arabo); Lo sviluppo della “literacy” è stato rilevato in 7 fasi di *testing* (3 raccolte di dati nella prima classe della scuola primaria, 3 rilevazioni nella classe seconda e una alla fine della 4^a – che in Finlandia ed in Germania coincide con l'ultima classe della scuola primaria). Sono stati effettuati sistematicamente test sul rendimento nella letto-scrittura dalla prima alla quarta classe: DERET 1-2 e DERET 3-4+Rechtschreibtest³ (Test standardizzato per la scrittura e l'ortografia); ELFE 1-6⁴ (Test standardizzato per la lettura delle parole, delle frasi e di un testo). Solo nelle prime due classi della scuola primaria si sono attuati test sulla coscienza fonologica (identificazione di fonemi e lettere, divisione e sintesi di sillabe) e l'intelligenza dei bambini (*intelligence - coloured progressive matrice*; verifiche sulla memoria breve e la memoria di lavoro). Un ruolo fondamentale assumono anche le verifiche sul clima in classe, verificata attraverso il Sociogramma alla fine della prima e seconda classe, mentre il test standardizzato FEES 1-2⁵, FEES 3-4⁶ è stato adoperato per registrare i vissuti emozionali e sociali dei bambini nella classe. Altri fattori sotto analisi erano anche: il numero degli alunni nel gruppo classe, il SES o *Social Index* (status socio-economico rilevato tramite questionario rivolto ai genitori per rilevare la formazione e la professione svolta dai genitori), e “le lingue parlate a casa e dalla parentela” (rilevato tramite questionario ai genitori). In ogni fase di raccolta dati (7 volte), in Germania e in Italia, si sono svolte delle brevi interviste con l'insegnante di classe, ponendo 3 domande: (chi degli alunni viene notato/ che cosa

³ Stock and Schneider (2008).

⁴ Lenhard and Lenhard (2006).

⁵ Rauer and Schuck (2004).

⁶ Rauer and Schuck (2003).

viene notato/ cosa viene fatto). Queste domande aperte sono state post-codificate nel caso della Germania e Italia, mentre in Finlandia gli insegnanti hanno risposto per iscritto alle domande chiuse.

2. Research questions e riflessioni sui primi risultati: il ruolo degli insegnanti

Da questa mole di dati sono risultate diversi approfondimenti ed il gruppo finlandese (Holopainen&Hakkarainen) si sta concentrando soprattutto sull'influenza dei fattori come età, coscienza fonologica, memoria di lavoro e variabili individuali sullo sviluppo della literacy nei tre paesi. L'attuale ricerca dimostra che l'ipotesi della profondità ortografica influenza anche notevolmente l'acquisizione della letto-scrittura. L'unità di ricerca finlandese indaga, quindi, sulle differenze nel Finlandese e nel Tedesco "*both languages have a transparent orthography, but German is a inflectional language and Finnish is agglutinative language*". Attualmente si attende il referee della rivista americana "Reading and Writing" sull'articolo "*The Development of Reading in two Orthographies in three countries*". Sono previste anche delle comparazioni tra gli esiti delle ricerche PISA/IGLU/PIRLS con i nostri dati di ricerca, e si guarderà in maniera differenziata allo sviluppo delle competenze nella lettura e nella scrittura e ai fattori che possono fungere da "fattori prognostici" per le competenze nella literacy (*most prediction power for reading development*). Mäkihonko&Hakkarainen approfondiscono le variabili sul genere: "*The effect of gender, SES (socioeconomic status) and language on the development of spelling (word and sentence level) at grade 1 and 2*".

Kofler D. per la Libera Università di Bolzano sta approfondendo gli aspetti che riguardano i bambini che non parlano (ancora) la lingua del singolo paese "*Literacy acquisition and aspects of immigration in three countries; school support system and aspects of inclusion*". Al centro dell'analisi stanno le domande: quale ruolo gioca la "tradizione scolastica" (sistema scolastico, metodi didattici, storia e prassi dell'inclusione) e quale approccio di inclusione viene promosso; che tipo di sostegno viene offerto nella acquisizione della letto-scrittura ai bambini che crescono bilingui e/o hanno esperienze di migrazione? Altre variabili utili da tenere in considerazione saranno gli esiti dei sociogrammi e i risultati delle rilevazione FEES 1-2 e 3-4 nella prima, seconda e quarta classe che possono descrivere l'integrazione sociale dell'alunno a scuola e il clima in classe, come mostrano anche una autovalutazione sul rendimento scolastico che l'alunno fa di se stesso.

Koch & Hofmann rappresentano una parte dell'unità di ricerca dell'Università di Giessen e stanno approfondendo "*Diagnostic and methodological competence of teachers in three countries at grades 1-2*" e nel loro articolo pubblicato in lingua tedesca (Koch & Hofmann, 2014) si domandano se gli insegnanti sono in grado di riconoscere e di individuare gli sviluppi nella letto-scrittura e qualora si rappresenterebbero delle difficoltà, quale valido sostegno l'insegnante è in grado di offrire? Essendo esperti della diagnosi pedagogica, pongono al centro dell'analisi il "tipo di sostegno" che viene garantito o programmato dalla scuola e dall'insegnante nei

casi di evidenti difficoltà, di diagnosi (funzionali), di disturbi dell'apprendimento o in presenza di altre certificazioni. Nella nostra ricerca le risposte degli insegnanti (alla domanda chi degli alunni viene notato, che cosa viene notato e che cosa viene fatto per migliorare l'acquisizione della letto-scrittura) le risposte sono state codificate come segue:

- **Categorie Italia/Germania** (Postcodifica delle risposte degli insegnanti): Linguaggio; Capacità di concentrazione; Motivazione; Comportamento; Problemi nella scrittura; Problemi nella lettura; Coscienza fonologica;
- **Categorie Finlandia** (Codifica da parte degli insegnanti che dichiarano di vedere i seguenti problemi): language problems; attention problems; memory problems; behavioral problems; writing problems; reading comprehension problems.

I dati della Germania e dell'Italia presentano un 10% di alunni che sono i "peggiori" secondo gli esiti dei diversi test ELFE e DERET, ma soltanto il 55% di questi vengono identificati (o nominati) dagli insegnanti come tali (sono meno gli alunni non identificati nel campione finlandese), confermano Koch&Hofmann (2014). Questi alunni avrebbero bisogno di sostegni mirati, dovrebbero essere monitorati e "riconosciuti" prima dell'ingresso nella scuola primaria con adeguate procedure di screening, che, però, spesso non sembrano ammettere prognosi affidabili che piuttosto vedono il problema soprattutto in una mancata "competenza diagnostica" dell'insegnante.

La *competenza diagnostica* è una delle competenze base nella formazione iniziale e continua degli insegnanti ed è indispensabile per la realizzazione di metodologie individualizzate, come è richiesto da un approccio inclusivo. Da una parte la procedura diagnostica viene vista da sostenitori della scuola inclusiva come una "categorizzazione" di problemi che manifestano alunni, che impedisce l'inclusione e dall'altra parte si vuole perorare una "de-categorizzazione", che da alcuni viene vista in maniera critica. Nella nostra ricerca longitudinale (Finlandia, Germania, Italia) sono state valutate anche le "conseguenze" delle diverse "tradizioni scolastiche" sul processo iniziale della literacy e come effetto negativo si è potuto notare una bassa qualità nella competenza diagnostica degli insegnanti nelle prime classi della scuola primaria. Con la richiesta negligente, dal nostro punto di vista, di maggiore "de-categorizzazione" all'interno del dibattito delle teorie inclusive si corre il rischio di "de-professionalizzazione". La competenza diagnostica diventa ancora più importante di una volta (Koch & Hofmann, 2014, T.d.A.).

Questo tema è anche interessante se osserviamo lo sviluppo dei migliori "Lettori" o "Scrittori" nei primi due anni di scuola primaria. Nel campione italiano, per esempio, essi durante il processo di scolarizzazione "peggiorano" o si "adeguano" alla media della classe, ma non "restano" i migliori. Per riassumere si potrebbe dire che gli insegnanti in Finlandia hanno una forte competenza diagnostica, sanno fare osservazioni e denominare presto i problemi, anche se minimi, degli alunni. In Alto Adige, nella scuola tedesca, l'idea di integrazione scolastica fa sì che non si pone tanto l'accento sui problemi, mentre nella scuola in Assia l'insegnante tiene presente l'idea di poter "scaricare" il problema alle strutture "speciali" (come la "Förderschule") e quindi tende a delegare le situazioni problematiche ad altre sedi.

Aumentare le competenze da parte dell'insegnante nel riconoscimento precoce delle difficoltà nello sviluppo della literacy ha indubbiamente un effetto preventivo – soprattutto se il sistema scolastico è fortemente selettivo – dato il fatto che i problemi iniziali nella letto-scrittura si recuperano raramente.

3. Cenni sulla filosofia inclusiva dei tre paesi

Analizzando i dati della ricerca è emerso che tutti e tre i paesi operano in direzione di una scuola inclusiva, anche se con metodologie e convinzioni diverse. La filosofia inclusiva dei tre paesi incide sul grado di scolarizzazione degli alunni aventi delle difficoltà: siano esse dovute a disabilità, difficoltà di apprendimento, differenze culturali, di genere o di status sociale.

La “Convention of the United Nations on the rights of persons with disabilities”⁷ (United Nations, 2006), e precedentemente la conferenza mondiale dell'UNESCO “*On special needs education: access and quality*”, svoltasi nell'anno 1994 (Dichiarazione di Salamanca) hanno posto le basi per indire un cambiamento paradigmatico, chiamando in causa l'intera società; che deve favorire il rispetto e il sostegno delle diversità, qualunque esse siano.

“The trend in social policy during the past two decades has been to promote integration and participation and to combat exclusion. Inclusion and participation are essential to human dignity and to the enjoyment and exercise of human rights. Within the field of education, this is reflected in the development of strategies that seek to bring about a genuine equalization of opportunity. Experience in many countries demonstrates that the integration of children and youth with special educational needs is best achieved within inclusive schools that serve all children within a community. It is within this context that those with special educational needs can achieve the fullest educational progress and social integration” (UNESCO, 1994, S.18).

Indubbiamente l'Italia è il paese che per primo ha sostenuto i principi della scuola inclusiva abolendo le scuole speciali già nell'anno 1977 (Legge 517).

“The Italian concept of ‘integrazione diffusa’ (widespread) allows the development of those dynamics everywhere, while always taking into consideration the particular features of the different local situations” (Canevaro & Anna, 2010).

Questa idea di integrazione diffusa propone un'apertura a 360 gradi, in quanto coinvolge unitamente i contesti famigliari, sociali, locali, scolastici, del tempo libero, dell'associazionismo ect. L'integrazione scolastica italiana è basata su un principio che si differenzia dagli altri paesi, “prima di tutto è da chiarire che, dal punto di vista dell'azione educativa che la scuola deve compiere, non ha importanza tanto la classificazione tipologica dell'handicap, quanto l'analisi e la conoscenza delle potenzialità del

⁷ Mentre l'Italia (24.02.2009) e la Germania (26.03.2009) hanno già ratificata la Convenzione, la Finlandia, stando alle informazioni della European Union Agency for Fundamental Rights (2014), sta ancora lavorando ai protocolli d'intesa (http://www.hare.vn.fi/mHankePerusSe-laus.asp?h_id=17591).

soggetto che ne è portatore e la definizione dei suoi “bisogni educativi” (Circolare Ministeriale - Min. P.I - 3 settembre 1985, n. 250). Per un paese come la Germania una diagnosi e/o certificazione assume un “peso” maggiore e determina, in alcuni Stati Federali, come appunto l’Assia, la tipologia di scuola che un alunno può scegliere. Nell’anno scolastico in corso (2015/16) su una popolazione scolastica nella scuola primaria pari a 209.187 alunni (Statistik-Hessen.de: Grundschulen, 2015), 22.619 hanno frequentato una “Scuola Speciale” (Statistik-Hessen.de: Förderschulen nach Förderschultypen, 2015) che “cura” o si occupa di 8 diverse tipologie di deficit o difficoltà di apprendimento⁸. In queste Scuole Speciali lavorano insegnanti qualificati e specializzati per i diversi SEN (special educational needs) a livello universitario (master o bachelor). Le scuole sono inoltre dotate di attrezzatura specializzata, che, in base alla problematica, offre il massimo per la promozione degli apprendimenti scolastici. Gli alunni con esperienze di migrazioni (C. Burket & W. Kindermann, 2008, p. 9) in età della scuola dell’obbligo (sotto i 15 anni) sono ca. 21%, di cui a sua volta 21% (Bertelsmann Stiftung, 2008, p. 6) frequentavano le Scuole Speciali (per motivi di difficoltà di apprendimento e disturbi emozionali e sociali) in Assia.

Questa suddivisione di scuole, “normali e speciali”, è ampiamente superata in Italia. I bambini con SEN e con esperienze di migrazione vengono sostenuti e seguiti dagli insegnanti di classe a patto che non ci siano diagnosi certificate da psicologi o medici del sistema sanitario pubblico. Qualora il bambino abbia una certificazione medica, egli ha diritto ad un insegnante di sostegno.

“In Italy, there is growing awareness about the presence, along with a percentage of children with disabilities of about the 2-3% of school population, of another 15-20% of children with different learning challenges and disorders. By means of a diagnosis and a medical certification, children with disabilities are granted the right to have a special education teacher. Conversely, the pupils with special education needs – who do not get officially recognized by the school system as having learning difficulties – are not entitled to the same rights of inclusion and individualized supports” (Ianes, 2012).

Sono sempre di più i bambini privi di certificato medico che necessitano ugualmente di sostegno che non viene loro garantito: questa situazione sta mettendo in difficoltà la scuola italiana che spesso non riesce a garantire il sostegno necessario vista la mancanza di risorse.

I bambini che non parlano l’italiano come prima lingua sono aumentati notevolmente, da quando, – negli anni Novanta – l’Italia da paese di emigrazione è diventato paese di immigrazione. Se negli anni 1995/96 i bambini con esperienze di migrazione in Alto Adige erano l’1,1% della popolazione scolastica, negli anni 2012/13 l’ammontare dei bambini stranieri era del 13,2% (ASTAT, Nr. 211, 2014, 2015). La figura di sostegno che ricevono i bambini che parlano “altre” lingue è presente in classe e durante i corsi aggiuntivi di lingua, proposti all’inizio dell’anno scolastico o nei pomeriggi.

⁸ Le 8 tipologie di Scuole Speciali sono suddivise per problemi che riguardano: l’apprendimento (Lernen), gli sviluppi emozionali e sociali (Emotionale und soziale Entwicklung), i ritardi mentali (Geistige Entwicklung), gli sviluppi fisici e motori (Körperliche und motorische Entwicklung), la lingua (Sprachheilverfahren), l’udito (Hören), la vista (Sehen), i malati (Kranke).

Il sistema scolastico finlandese, per quanto riguarda il tema dell'inclusione, messo a confronto tra due estremi, quello italiano (altamente integrativo) e quello tedesco (ancora altamente selettivo con percorsi speciali), potrebbe essere considerato "ibrido". L'inclusione assume un'importanza fondamentale per la scuola finlandese tant'è che già a metà degli anni Novanta la politica educativa si è distanziata dalle Scuole Speciali, organizzando forme flessibili che garantivano una formazione inclusiva nella "Comprehensive Instruction", che ha una durata di 9 anni. Percorsi scolastici "speciali" esistono solo per gravi ritardi mentali o gravi handicap fisici, per gli ipovedenti e i sordi (cfr. Schumann B., 2010). Esistevano (ed esistono) anche modelli "part-time" di educazione speciale. "During the school term of 2006-2007 of the students in comprehensive schools, 22.2% received part-time special education" (Saloviita T., 2009). Il maggior numero di insegnanti impegnati nell'educazione speciale, lavora nell'ambito delle difficoltà di apprendimento in classi organizzate in maniera inclusiva. Nel 2010 si parla di solo 1,2% di alunni dell'intera popolazione scolastica finlandese, al quale viene impartita un'educazione speciale:

"In 2010, 23.3% of comprehensive school students in Finland received extra instruction from a Special Needs Education Teacher in school in the subjects in which the student needed help. Of this group, 12% received aid for a speech disorder; 40.5% received help in reading or writing; 23.7% for learning difficulties in mathematics; 9% for learning difficulties in foreign languages; 5.5% for adjustment difficulties or emotional disorders; and 8.9% for other learning difficulties. Those students classified as having more intensive learning difficulties, including severely delayed development, severe handicaps, autism, dysphasia, and visual or hearing impairment (1.2% of the school population in 2010) were educated in a special education school" (NCEE Finland: Education For All).

Voci critiche, che auspicherebbero un modello ancora più inclusivo per la Finlandia, dicono che fino al 2009: "Finland is a black sheep in the international movement on inclusive education. (...) A simple explanation for the large percentage of segregated education is the models of financing. In Finland local authorities receive extra money for each student removed into special education. It has been shown that this kind of financing explains best the international differences in the number of students in special education" (Meijer, J.W., 1999 in Saloviita T., 2009). Anche gli sviluppi storici e sociali di un paese come quello della Finlandia hanno influenzato le tendenze verso un sistema formativo inclusivo, che complessivamente ascrivono alla "scuola un ruolo di prevenzione contro l'esclusione sociale" (Schumann B., 2010). Il Sistema socio-culturale può essere considerato aperto all'innovazione anche se "The traditional values of agricultural and industrial societies still prevail in Finland to a greater extent than in many other countries. (...) These traditional values stress overall conformity and tend to reject people who are considered socially deviant" (Saloviita T., 2009). La Finlandia, con analogie alla storia dell'immigrazione italiana, è diventato paese di immigrazione soltanto negli anni Novanta e nel 2013 la percentuale della popolazione straniera è pari

al 5.5%, di cui il 50% vive nella capitale, a Helsinki (Statistics Finland)⁹. Il tasso relativamente basso di immigrati, se confrontata con altri paesi europei, vede una maggioranza di immigrati provenienti dai Stati confinanti: la Russia e la Svezia. La politica attiva programmi di integrazione a livello scolastico e sociale ed anche nella recente (2015/16) discussione sull'accoglienza di rifugiati, la Finlandia si è dimostrata partner attivo ed accogliente. La Finlandia, come anche la Germania e l'Italia, prevedono meccanismi scolastici per l'insegnamento della madrelingua degli alunni stranieri (Eurydice & EACEA, 2009, p. 20). Dati statistici confermano che spesso è necessario dedicare più tempo all'integrazione e "Of all pupils with immigrant backgrounds some 12 per cent received special support. The proportion has decreased slightly in the time period 2011-2013", ma questo supporto "speciale" avviene all'interno delle classi, grazie ad un sistema di scuola (inclusiva) a tempo pieno.

Bibliografia

- ASTAT, Nr. 211, 2014, (2015), Südtiroler Sprachbarometer - Barometro linguistico dell'Alto Adige.
- Bertelsmann Stiftung, (2008), Integrationsdaten im wegweiser Auswertung - SC 2008-02-25_NEU.doc. Retrieved from http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/system/flexpaper/rsmbstpublications/download_file/3234/3234_6.pdf
- bildung lernen bildung information kommunikation kooperation (blikk), (2012), Schule entwickeln - Südtirol Infothek. Retrieved from http://www.blikk.it/blikk/angebote/_schulegestalten/se_suedtirol/ses1422.htm
- Burket, C. & Kindermann, W. (2008), Menschen mit Migrationshintergrund in Hessen, Retrieved from https://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mdk3/~edisp/16019022dstbai384579.pdf?_ba.sid=L6019022DSTBAI384582
- Canevaro, A. & Anna, L. de. (2010), The historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 4(3), 203–216. doi:10.1016/j.alter.2010.03.006
- Circolare Ministeriale - Min. P.I - 3 settembre 1985, n. 250, Retrieved from <http://www.handylex.org/stato/c030985.shtml>
- Einschulung Primarstufe Hessisches Kultusministerium, Retrieved from <https://kultusministerium.hessen.de/schule/schulformen/grundschule/einschulung>
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA), (2014), Wurde Artikel 29 der BRK angenommen? | Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (Stand 2014), Retrieved from <http://fra.europa.eu/de/publications-and-resources/data-and-maps/indikatoren-vergleichsdaten/politische-teilhabe/artikel-29>
- Eurydice, & EACEA. (2009), Die schulische Integration von Migrantenkindern in Europa. Maßnahmen zur Förderung der Kommunikation mit Migrantenfamilien und des muttersprachlichen Unterrichts für Migrantenkinder. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/101DE.pdf
- Finnish National Board of Education, (2015), The Finnish National Board of Education: Statistics of the month: Proportion of pupils in basic education receiving intensified or special

⁹ La Germania dichiara nel 2014 una percentuale del 8,7% della popolazione stranieri (STATISTA), mentre l'Italia, nello stesso anno, dichiara 7,4% di stranieri sul territorio (ISTAT).

- needs support 2011–2013. Retrieved from http://www.oph.fi/english/current_issues/101/0/statistics_of_the_month_proportion_of_pupils_in_basic_education_receiving_intensified_or_special_needs_support_2011_2013
- Holopainen, L. Ahonen, T. Tolvanen, A. & Lyytinen, H. (2000), Two alternative ways to model the relation between reading accuracy and phonological awareness at preschool age. *Scientific Studies of Reading*, 4(2), 77-100.
- Ianes, D. (2012), The Italian model for the inclusion and integration of students with special needs: some issues. Retrieved from <http://www.darioianes.it/site/articoli/the-italian-model-for-the-inclusion-and-integration-of-students-with-special-needs-some-issues/>
- ISFOL, G. Di Francesco (et al.), (2014), PIAAC-OCSE: Rapporto nazionale sulle Competenze degli Adulti. Retrieved from http://www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf
- Klieme, E. Artelt, C. Hartig, J. Jude, J. Köller, O. Prenzel, M. et al. (Hrsg.), (2010), PISA 2009, Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster [u.a.]: Waxmann.
- Koch, A., & Hofmann, C. (2014), Das provokative Essay: Diagnostische Kompetenz - ein Auslaufmodell? Oder: Was Grundschullehrer und Grundschullehrerinnen wissen sollten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84(1), 1. doi:10.2378/vhn2015.art01d
- Leppänen, U. Niemi, P. Aunola, K. & Nurmi, J. E. (2004), Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 72-93.
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2006), *ELFE-Trainingsprogramm: ELFE-T ; Förderung des Leseverständnisses für Schüler der 1. bis 6. Klasse ; Manual. Deutsche Schultests*, Göttingen: Hogrefe, Retrieved from http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?id=2777679&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm
- NCEE » Finland: Education For All, Retrieved from <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-education-for-all/>
- Provincia Autonoma di Bolzano - Alto Adige, PISA 2012, Dipartimento Istruzione e Formazione italiana, Deutsches und ladinisches Bildungsressort;. Retrieved from http://www.provincia.bz.it/servizio-valutazione-italiano/download/Rapporto_PISA_2012_Bolzano.pdf
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003), *FEESS 3-4: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen, Deutsche Schultests*, Göttingen: Beltz Test.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004), *FEESS 1-2: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen, Deutsche Schultests*, Göttingen, Beltz Test.
- Saloviita, T. (2009), Inclusive Education in Finland: A thwarted development. Retrieved from <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/172/172>
- Schumann, B. (2010), Inklusive Bildung in den nordischen Ländern im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung, Retrieved from <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/138/138>
- STATISTA, Ausländeranteil in Deutschland bis 2014 | Statistik, Retrieved from <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/14271/umfrage/deutschland-anteil-auslaender-an-bevoelkerung/>
- Statistics Finland, Migration 2014. Retrieved from http://www.stat.fi/til/muutl/2014/muutl_2014_05-29_en.pdf
- Statistik-Hessen.de, Förderschulen nach Förderschultypen, (2015), Retrieved from <http://www.statistik-hessen.de/themenauswahl/bildung-kultur-rechtspflege/landesdaten/bildung/allgild-schulen/foerderschulen-nach-foerderschultypen/>

- Statistik-Hessen.de, Grundschulen, (2015), Retrieved from <http://www.statistik-hessen.de/themenauswahl/bildung-kultur-rechtspflege/landesdaten/bildung/allgbild-schulen/grundschulen/>
- Stock, C. & Schneider, W. (2008), *DERET 3-4+ : Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr, Deutsche Schultests*, Göttingen, Beltz.
- The Finnish National Board of Education - Current issues, Retrieved from http://www.oph.fi/english/current_issues/101/0/inclusion_of_migrants_is_a_challenge_to_the_education_system
- UNESCO, The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994, Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- United Nations, (2006), Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Retrieved from <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150>

Costruire la qualità. Un percorso partecipato di ricerca-formazione con le scuole dell'infanzia

di Cristina Lisimberti e Katia Montalbetti¹ – Università Cattolica di Milano

Abstract: In kindergarten contexts, more than in other, evaluation has been introduced and used as a strategic tool for promoting quality rather than controlling and monitoring; there are many experiences that document (auto) evaluation devices developed by teachers and researchers together in order to improve the service. The research-training project conducted with FISM schools of Varese shares this perspective.

Keywords: kindergarten; evaluation; research-training

1. Introduzione

La tematica della valutazione a scuola costituisce senza dubbio una questione complessa e rilevante non solo per i singoli istituti e per il sistema scolastico nel suo complesso ma anche per l'intera società (Giovannini, Boni, 2010) visto il legame fra capitale sociale, culturale e competitività economica; l'attenzione crescente all'istanza valutativa muove dalla convinzione che quella rappresenti una leva strategica per innalzare il livello di qualità del sistema di istruzione e formazione. Seppur con ritardo rispetto a molti Paesi, anche in Italia tale convincimento ha trovato un chiaro riferimento sul piano normativo con il D.P.R. n. 80/2013² nel quale è delineata la struttura del Sistema Nazionale di Valutazione.

Come spesso accade, il riconoscimento dell'importanza della valutazione per il buon funzionamento dell'organizzazione scolastica da parte di chi opera sul campo ha di molto preceduto l'emanazione della norma; molti istituti di tutti gli ordini e i gradi hanno infatti avviato già nel passato, da soli o in rete, esperienze di (auto)valutazione le quali tuttavia hanno spesso faticato ad essere messe a regime. Tale fermento ha riguardato, in particolare, la scuola dell'infanzia che si conferma essere, a livello nazionale e internazionale,

¹ Il presente contributo è frutto del lavoro condiviso degli autori. A Katia Montalbetti è attribuibile la stesura del primo paragrafo e del terzo paragrafo; a Cristina Lisimberti la stesura del secondo e del quarto.

² Cfr. D.P.R. n. 80/2013 «Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione»; Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014 «Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/15, 2015/16 e 2016/17».

un contesto particolarmente favorevole all'innovazione (Bondioli, Becchi, Ferrari, Gariboldi, Savio, 2001; Darder, Mestres, 2000; Harms, Clifford, 1994).

In questo segmento del sistema formativo, più che in altri, la valutazione è stata impiegata come una leva strategica per la promozione della cultura della qualità prendendo le distanze dalle funzioni di controllo e di rendicontazione. Di là dalla molteplicità delle esperienze di (auto)valutazione, la situazione nel nostro Paese permane eterogenea e frammentata sia per quanto concerne la diffusione e la circolazione delle buone pratiche sia per le competenze specifiche a disposizione di insegnanti e dirigenti scolastici (Faggioli, 2014; Fondazione Agnelli, 2014).

All'interno di tale scenario complessivo, l'attenzione crescente alla promozione del servizio, particolarmente cogente per le scuole non statali, ha dato impulso all'avvio di percorsi diversamente denominati nei termini di ricerca-formazione, ricerca-azione, ricerca-intervento, volti a mettere a punto dispositivi e strumenti di (auto)valutazione, spesso avvalendosi del supporto di professionisti esterni (Bondioli, Nigito, 2008; Castoldi, Salati, 2014; Musi, Bobbio, 2014).

Nella diversità delle esperienze documentate in letteratura, è rintracciabile una concezione di valutazione retta sui criteri di pluralità, partecipazione, negoziazione il cui riferimento, sul piano teorico, è costituito dalla valutazione di quarta generazione (Guba, Lincoln, 1989) e il cui comune intento è quello di avviare processi di miglioramento nei contesti di appartenenza.

Il passaggio tra valutazione e miglioramento non è tuttavia automatico (Faggioli, 2014), come non lo è quello tra formazione e miglioramento: non basta mettere in atto azioni valutative per produrre un miglioramento e, di conseguenza, un incremento della qualità, come non basta fruire di un percorso formativo perché si osservino ricadute positive sugli individui e, ancora di più, sui contesti.

Il riconoscimento di una formazione che, da un lato, in alcuni casi impatta poco sui processi di lavoro e sui modi di funzionamento dei servizi, dall'altro, specie quando è proposta dall'università, è percepita come troppo distante, poco fruibile e comprensibile, induce a intraprendere un tentativo di individuazione di modi nuovi di fare formazione.

2. Il percorso di ricerca-formazione

In tale scenario si inserisce il progetto di ricerca-formazione³ condotto con le scuole dell'infanzia aderenti alla Federazione Italiana Scuole Materne (FISM) di Varese. A partire dalla richiesta iniziale di «lavorare sulla qualità» è stato avviato un percorso finalizzato a far avvicinare alla cultura della qualità i soggetti e i contesti coinvolti, ponendo i presupposti per la costruzione di dispositivi per la sua promozione.

Alcuni criteri principali hanno orientato il percorso:

- condivisione e corresponsabilità autentica fra formatori e professionisti;

³ Le attività qui descritte si inseriscono nel quadro di una più ampia collaborazione con la FISM di Varese avviata nel 2013 e tuttora in corso.

- esercizio da parte dei formatori di una *leadership appropriata* (McGill, Slocum, 1999) assumendo il ruolo di facilitatore (*enabler*) e attivatore dei processi (Gilardi, 2008);
- ancoraggio costitutivo e costante della proposta formativa alla pratica professionale quotidiana (Paquay, 2000);
- centratura sul gruppo, anziché sul singolo, quale leva strategica per innescare cambiamenti reali nei contesti di appartenenza (Agosti, 2006);
- utilizzo di *input* teorici per rileggere la pratica.

Articolazione. L'impianto didattico della prima annualità, della durata di 40 ore d'aula, si è articolato in due parti. I primi 4 incontri sono stati dedicati alla messa a livello teorica e metodologica del gruppo sui temi della qualità, della valutazione e della progettazione; nei restanti 6 incontri i partecipanti hanno lavorato prevalentemente in sottogruppi con momenti di restituzione e confronto in plenaria per avviare la costruzione di un dispositivo utile per la riflessione e l'autovalutazione delle scuole dell'infanzia.

Partecipanti. Il gruppo di lavoro era costituito da circa 30 fra insegnanti e coordinatrici appartenenti a 11 scuole dell'infanzia paritarie⁴. Pur nella differenziazione dei modelli organizzativi tali scuole non sono inserite in istituti comprensivi e hanno una figura di coordinamento (coordinatrice o educatrice con ruolo di coordinamento) dedicata. L'eterogeneità delle scuole e dei profili dei partecipanti ha costituito un elemento caratterizzante del percorso. Le diversità dei modelli organizzativi e gestionali, per quanto inizialmente disorientanti, si sono rivelate stimolanti ed efficaci per far acquisire ai partecipanti la consapevolezza delle pluralità di esperienze esistenti in servizi all'apparenza molto simili e vicini al proprio, anche in termini geografici, ma sovente poco conosciuti. La compresenza di educatrici e coordinatrici ha reso particolarmente proficuo il confronto in aula giacché la formazione abitualmente fruita è distinta per profilo; al contempo ha imposto di gestire con particolare accortezza le dinamiche di gruppo.

L'aula risultava eterogenea anche per il numero ed il profilo di soggetti appartenenti a ciascuna scuola. Delle 11 scuole coinvolte, infatti, in 2 casi ha partecipato il collegio docenti quasi al completo (coordinatrice e quasi tutte le educatrici di sezione), in 1 caso ha partecipato una sola educatrice che fungeva presso la sua scuola da referente per il progetto, nei restanti altri casi hanno partecipato la coordinatrice e 1 o 2 educatrici o la sola coordinatrice. Lo stile di partecipazione al percorso e l'investimento – quindi le ricadute – delle scuole sono stati, di conseguenza, molto vari.

Attività. Dopo una fase preliminare di inquadramento teorico, è stata avviata la costruzione partecipata di un dispositivo di analisi della qualità «cucito su misura» per le diverse realtà educative implicate; l'obiettivo era aiutare le scuole ad osservarsi in maniera più consapevole ed intenzionale attraverso processi di riflessione e autovalutazione rigorosi e guidati per prendere progressivamente le distanze dal mero livello delle percezioni individuali e aumentare l'ancoraggio dei giudizi a evidenze empiriche e, ove possibile, a dati documentali.

⁴ In Lombardia le Scuole dell'Infanzia Paritarie (1786) sono più numerose di quelle Statali (1308) <http://www.istruzione.lombardia.it/materiali/constampa2012-scuola-in-lombardia.pdf>.

La scelta di co-costruire il dispositivo con il gruppo di lavoro origina dunque dall'esigenza di valorizzare le peculiarità del contesto e dalla consapevolezza che condividere il processo di elaborazione (Marcuccio, Zanelli, 2013) avrebbe favorito l'investimento dei partecipanti, contribuendo a ridurre l'iniziale percezione di estraneità ed alterità per i processi e gli strumenti di valutazione e promuovendo l'acquisizione di un atteggiamento riflessivo atto a far prendere distanza critica dalle proprie azioni e dal modello di funzionamento del servizio, inducendo a doverne esplicitare le motivazioni ed individuarne i punti di forza nonché gli ambiti di miglioramento.

Come le esperienze documentate in letteratura dimostrano (Bondioli, Savio, 2015), delineare uno strumento per leggere la qualità della scuola è un'operazione che richiede tempi lunghi e risorse organizzative notevoli dei quali il gruppo non disponeva. A partire dalla ricostruzione del complesso funzionamento della realtà educativa e dall'individuazione dei principali ambiti di intervento sono state selezionate due aree di lavoro sulle quali concentrare l'attenzione; la scelta ha riguardato l'area scuola-famiglia-territorio e l'area del funzionamento del gruppo, reputate particolarmente strategiche e meritevoli di attenzione all'interno dei diversi contesti educativi.

A conclusione della prima annualità del progetto il gruppo è pervenuto ad elaborare in modo condiviso una prima traccia per sollecitare e guidare la riflessione intorno alla qualità delle due aree individuate.

3. Il valore del percorso nelle parole dei partecipanti

Per favorire l'elaborazione condivisa di un bilancio critico dell'esperienza, a conclusione del percorso formativo sono state sottoposte ai partecipanti due domande aperte che sono state successivamente oggetto di condivisione e scambio in plenaria.

Più nel dettaglio è stato chiesto ai partecipanti cosa restasse loro a livello individuale e a livello di scuola; le considerazioni sviluppate appaiono molto ricche e interessanti; di seguito se ne rende conto in termini complessivi utilizzando, ove possibile, le espressioni dei partecipanti in modo da farne meglio risaltare le specificità e preservarne l'autenticità.

A livello di acquisizioni individuali, oltre al possesso di «nuove conoscenze», la prima cosa che merita sottolineare è l'acquisizione della «consapevolezza che è sempre più necessaria “la formazione” e la preparazione anche teorica» e la percezione di avere «acquisito (almeno spero!) un metodo di lavoro nuovo, un po' difficile ma credo efficace». L'interiorizzazione di un *habitus euristico* trova corrispondenza anche nel riconoscimento dell'assunzione di «un modo di pesare e di guardare più attento a ciò che accade e l'attenzione a cercare modi adeguati per raccogliere dati utili alla valutazione, diminuendo il peso delle ‘sensazioni’» il che porta un'altra corsista ad affermare che «bisogna sempre porre attenzione a tutto ciò che si fa e si propone. Ogni cosa deve essere pensata, verificata e se è necessario reimpostata. Niente deve essere lasciato al caso». Questo è uno dei portati formativi più significativi: l'utilizzo di un metodo di lavoro rigoroso ha avuto un forte impatto sull'identità professionale dei partecipanti confermando il valore formativo della partecipazione ai processi di ricerca per i *practitioner* (Christianakis, 2010; Montalbetti, Lisimberti, 2015a).

«Ho lavorato molto su di me andando oltre il mio solito modo di pensare e rielaborare» dichiara una corsista, mentre un'altra sottolinea di avere acquisito «strumenti per riflettere sul mio essere insegnante e per valutare il mio operato quotidiano al fine di poter migliorare». Il valore formativo del percorso, si potrebbe dire di qualsiasi percorso che abbia in sé una dimensione di ricerca, travalica i contenuti e le acquisizioni teoriche e metodologiche e innesta meccanismi trasformativi e di sviluppo dell'intera identità professionale portando a riconoscere un «miglioramento» e un «arricchimento personale». Più in generale molti partecipanti ravvisano un incremento a livello di «consapevolezza» che, come spesso accade, porta al contempo a riconoscere che il percorso intrapreso è appena iniziato e stimola in alcuni la «voglia di approfondire e concretizzare» per «arrivare a uno strumento concreto/utilizzabile». Come afferma un partecipante, nel gruppo è particolarmente vivo «il desiderio di implementare le conoscenze acquisite per applicarle anche ad altri aspetti che fanno parte della scuola sia dal punto di vista educativo che organizzativo».

La percezione dell'utilità del lavoro svolto emerge sia a livello di metodo sia con riferimento alle acquisizioni già sperimentate nei contesti nelle scuole. Particolarmente significativa risulta in tal senso l'espressione di una corsista che ha maturato la convinzione che «la qualità sia prima di tutto un metodo di lavoro». Più nel dettaglio, afferma un'altra, il percorso svolto ha lasciato «una maggiore consapevolezza dei punti di forza e di debolezza della mia scuola, maggior volontà e intenzionalità nell'intervenire per migliorare sempre in ottica di qualità e maggiori strumenti per poterlo fare».

La collaborazione e condivisione sono spesso citate e risultano particolarmente significative: «mi resta molto di ciò che è stato condiviso» afferma una partecipante, anche perché la «possibilità del confronto e la presa di conoscenza delle diverse realtà» «sono stati sicuramente un arricchimento sia professionale che personale». Le modalità didattiche impiegate nel corso si confermano funzionali ad innescare lo scambio e il confronto tra realtà diverse: «il confronto nel piccolo gruppo mi ha permesso di cogliere alcuni aspetti che nel mio asilo sono carenti o mancano e che invece possono rendere la mia scuola qualitativamente migliore».

Non mancano i riferimenti all'impegno richiesto e alla «fatica di alcuni momenti», come pure la consapevolezza che l'impianto proposto ha dato origine ad un «percorso di formazione che si è costruito con il tempo».

A livello di scuola le partecipanti riferiscono la voglia di proseguire ed investire nella direzione intrapresa sfruttando «questa esperienza per impostare un lavoro sulla qualità che parta da una riflessione profonda sul lavoro nella nostra scuola». In molti casi le possibili ricadute sui contesti di appartenenza sono riferite in termini prospettici dato che al momento della rilevazione dei dati la formazione aveva riguardato i singoli partecipanti, senza prevedere azioni svolte direttamente presso le scuole; sono numerosissimi i riferimenti al «miglioramento» che potrà ingenerarsi a valle del percorso fruito. Più nel dettaglio restano: «la voglia di far emergere la qualità esistente, trovando il giusto modo per valorizzarla, di individuare le aree di miglioramento e i passi da compiere» e la «possibilità in futuro di "scommettere" e crescere sulla qualità nei suoi vari aspetti» o, ancora «di mettersi in gioco» e di «far emergere la qualità esistente, trovando il giusto modo per valorizzarla, di individuare le aree di miglioramento e i

passi da compiere». Le scuole sembrano voler raccogliere la sfida di lavorare sulla qualità pur nella consapevolezza che il cammino da compiere sarà ancora lungo.

In alcuni casi l'accento è posto sui *benefit* già disponibili ossia «conoscenze e stimoli per valutare la situazione attuale e predisporre eventuali cambiamenti/miglioramenti» ma anche la «traccia di uno strumento importante per incominciare ad avere una visione più oggettiva e metodologica per valutare la “nostra” qualità» nonché «delle educatrici interessate al tema della qualità», prerequisite fondamentale per avviare qualsiasi azione di miglioramento nei contesti scolastici ed educativi.

Anche a livello di scuola ritorna l'avvaloramento della modalità collaborativa sperimentata nel percorso formativo che porta a riconoscere che «il gruppo è la forza della scuola». Nei casi in cui hanno partecipato il coordinatore e più insegnanti della stessa scuola si riconosce che «l'aver partecipato in gruppo è fruttuoso per il collegio» mentre per chi ha partecipato come unico rappresentante resta il desiderio di «trasferire alla mia scuola» quanto sperimentato e appreso pur nella consapevolezza che tale processo non sarà automatico e richiederà notevole impegno. Particolarmente significativa risulta in tal senso la frase riportata da una coordinatrice: «resta la mia partecipazione; la mia capacità vs incapacità; il mio tempo vs la mia mancanza di tempo; la mia volontà (questa volta non c'è contrapposizione) a far ricadere sulla scuola ciò che ho portato a casa».

4. Bilancio critico e auspici

Il gradimento espresso dai partecipanti e la ricaduta trasformativa innescata paiono confermare la bontà del modello formativo impiegato. La riflessione critica sul percorso svolto induce a riflettere sui portati e sulle ricadute a breve e medio termine dell'esperienza svolta a vari livelli.

A livello tematico, nei partecipanti è gradualmente maturata una consapevolezza circa il tema della «qualità» della scuola dell'infanzia, tema che resta in sé ampio e multiforme. L'auspicio è che tale acquisizione costituisca il presupposto per avviare azioni di miglioramento nei contesti di riferimenti.

A livello di metodo, il percorso lungo e non sempre agevole lungo il quale ci si è incamminati ha dato il via al processo di acquisizione di un atteggiamento euristico nei partecipanti. L'auspicio è che la progressiva interiorizzazione di un *habitus* metodologico da parte di tali professionisti costituisca la premessa per l'assunzione di modalità di lavoro costantemente sorrette da un metodo rigoroso.

Il percorso individuato pare avere innescato dinamiche trasformative nei singoli professionisti che hanno partecipato al percorso formativo. L'auspicio è che le conoscenze e competenze maturate possano innescare dinamiche trasformative e far avviare processi di innovazione reali anche nelle scuole e nei contesti allargati di appartenenza.

Il percorso formativo, in cui hanno prevalso le attività in piccolo e grande gruppo ha rappresentato una significativa occasione di scambio e confronto sia tra soggetti che svolgono ruoli diversi nelle scuole (educatrici e coordinatrici), sia tra personale appartenente a scuole diverse. L'auspicio è che la conoscenza reciproca e la collaborazione autentica e fattiva sperimentate costituiscano il presupposto per una reale sinergia dei

servizi, finalizzata all'incremento della qualità non solo della singola scuola ma dell'intera rete coinvolta.

Bibliografia

- Agosti, A. (2006), *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo*, Franco Angeli, Milano.
- Baldacci, M. (2012), Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa, in «Educational, Cultural and Psychological Studies», VI, 2012, pp. 97-106.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (1999, a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg).
- Bondioli, A., Becchi, E., Ferrari, M., Gariboldi, A., Savio, D. (2001), *AVSI. Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia*, Franco Angeli, Milano.
- Bondioli, A., Nigito, G. (2008, a cura di), *Spazi, tempi, raggruppamenti. Un dispositivo di analisi e valutazione dell'organizzazione pedagogica della scuola dell'infanzia (DAVOPSI)*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg).
- Bondioli, A. (2010), La partecipazione come oggetto e strategia di ricerca, in Bondioli, A., Savio, D. (2010, a cura di), *Partecipazione e qualità*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg), pp. 129-137.
- Bondioli, A., Savio, D. (2015, a cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg).
- Brondyk, S., Searby, L. (2013), Best practices in mentoring: complexities and possibilities, in «International Journal of Mentoring and Coaching in Education», II, 3, 2013, pp. 189-203.
- Bru, M., Donnay, J. (2002, a cura di), *Recherches pratiques et savoir en éducation*, De Boeck, Bruxelles.
- Castoldi, M., Salati, E. M. (2014, a cura di), *La qualità nelle scuole dell'infanzia paritarie*, FrancoAngeli, Milano.
- Christianakis, M. (2010), Collaborative Research and Teacher Education, in «Issues in Teacher Education», IXX, 2, 2010, pp. 109-120.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S.L. (2009), *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*, Teachers College Press, New York.
- Darder, P., Mestres, J. (2000), *ASEI. Autovalutazione dei servizi educativi per l'infanzia*, FrancoAngeli, Milano.
- Del Carlo, D., Hinkhouse, H., Isbell, L. (2010), Developing a Reflective Practitioner through the Connection between Educational Research and Reflective Practices, in «Journal of Science Education and Technology», IXX, 1, 2010, pp. 58-68.
- Desgagné, S., Bednarz, N. (2005), Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche 'avec' plutôt que 'sur' les praticiens, in «Revue des sciences de l'éducation», XXI, 2, 2005, pp. 245-258.
- Faggioli, M. (2014, a cura di), *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg).
- Fondazione Agnelli (2014), *La valutazione della scuola. A cosa serve e perché è necessaria per l'Italia*, Laterza, Bari.
- Gilardi, S. (2008), Il gruppo nella ricerca azione, in Colucci, F.P., Colombo, M., Montali, L. (2008, a cura di), *La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni*, il Mulino, Bologna, pp. 119-143.
- Giovannini, M. L., Boni, M. (2010), Verso la valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», I, 2010, pp. 161-178.

- Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Sage, Newbury Park.
- Hadji, C., Baillé, J. (1998, a cura di), *Recherche et éducation: vers une nouvelle alliance*, De Boeck, Bruxelles.
- Harms, T., Clifford, R. M. (1994), *Sovasi. Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg).
- Marcuccio, M., Zanelli, P. (2013, a cura di), *Sguardi sul nido...*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg).
- McGill, M., Slocum, J. W. (1999), Una leadership 'appropriata' per favore, in Quaglino, P.G. (1999, a cura di), *Leadership*, Raffaello Cortina: Milano.
- Mezirow, J. (1991), *Transformative dimension of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow, J., Taylor, E. W. (2009), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Higher Education*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Montalbetti, K. (2011), La valutazione nel contesto scolastico. Misurare per capire, «Education Sciences & Society», II, 2011, pp. 83-96.
- Montalbetti K. (2011), Valutare nel contesto scolastico: conoscere per migliorare, in «Encyclopaideia», XV, 2011, pp. 115-126.
- Montalbetti, K., Lisimberti, C. (2015a), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Montalbetti, K., Lisimberti, C., (2015b, a cura di), *Valutazione e governance della scuola. Verso un sistema valutativo context-based*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Moro, G., Pastore, S., Scardigno, A. F. (2015, a cura di), *La valutazione del sistema scuola*, Mondadori, Milano.
- Mortari, L. (2009), *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- Musi, E., Bobbio, A. (2014), *Linee guida per nidi e scuole dell'infanzia*, La Scuola, Brescia.
- Nevo, D. (1994), Combining Internal and External Evaluation: A Case for School-Based Evaluation, in «Studies in Educational Evaluation», XX, 1, 1994, pp. 87-98.
- Nuzzaci, A. (2012), *Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Paquay, L. (2000), Donner du sens à la formation continuée, in Charlier, G., Renard, J.P., Paquay, L.(2000, a cura di), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, De Boeck, Bruxelles, pp 263-269.
- Passmore, J., Fillery-Travis, A. (2011), A critical review of executive coaching research: a decade of progress and what's to come, in «Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice», IV, 2, 2011, pp. 70-88.
- Paul, M. (2004), *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, Paris.
- Pawson, R., Tilley, N. (1997), *Realistic evaluation*, Sage: London.
- Perrenoud, Ph. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF, Paris.
- Saunders, M. N. K., Rojon, C. (2014), There's no madness in my method: explaining how your coaching research findings are built on firm foundations, in «Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice», VII, 1, 2014, pp.74-83.
- Savio, D. (2013), La valutazione come 'promozione dall'interno', in «RELADEI», II, 2, 2013, pp. 70-85.
- Schön, D. (1993), *Il professionista riflessivo*, Edizioni Dedalo, Bari.
- Stufflebeam, D. L. (2011), Meta-Evaluation, in «Journal of MultiDisciplinary Evaluation», VII, 15, 2011, pp. 99-158.
- Stufflebeam, D. L., Shinkfield, A. J. (2007), *Evaluation. Theory, Models and Applications*, Jossey-Bass, San Francisco (CA).

Wagner, J. (1997), The unavoidable intervention of educational research: a framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation, in «Educational researcher», XXVI, 7, 1997, pp. 13-22.

Promuovere e valutare l'imparare a imparare a partire dalle prime età della vita.

Primi esiti di una ricerca empirica sull'uso delle storie di apprendimento nei nidi d'infanzia forlivesi

di Massimo Marcuccio – Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Abstract: The paper presents some first results of an empirical research, carried out in two nurseries of the municipality of Forlì, on the feasibility of learning stories (LS) introduced to promote and assess learning dispositions. The data analyzed show a substantially positive impact of LS use on the professional development of educators; also, different behaviors of educators emerge in the two nurseries due to service culture, attitude towards innovations, expertise in the use of new technologies, and availability of informatic equipment.

Keywords: learning stories; learning to learn; educational assessment

1. Il contesto della ricerca

Il sistema di auto ed eterovalutazione della qualità del contesto educativo dei nidi d'infanzia della provincia di Forlì-Cesena si è rinnovato negli ultimi anni – nell'ambito delle *Linee guida della Regione Emilia-Romagna* (DGR 1089/2012) – con la messa a punto e utilizzo di uno strumento valutativo denominato *SPRING* (Strumento per lo Sviluppo di Processi Riflessivi e di Indagini valutative nei Nidi da parte dei Gruppi di lavoro educativi) di tipo qualitativo/generativo¹ che è stato sottoposto a verifica empirica nell'anno educativo 2012/13 (Marcuccio, Zanelli, 2013).

Nei successivi anni, l'amministrazione comunale di Forlì ha deciso di sottoporre lo *SPRING* a un ulteriore sviluppo con l'avvio di due ricerche empiriche tese a verificare la *fattibilità* dell'inserimento di due nuovi criteri di qualità: la *valutazione degli apprendimenti dei bambini* e la *partecipazione dei bambini al processo di autovalutazione*. In questo contributo presentiamo alcuni primi esiti del percorso di ricerca relativi al primo criterio rimandando ad altra pubblicazione la descrizione della seconda attività di ricerca².

Circa il tema della valutazione degli apprendimenti nel contesto dei nidi d'infanzia, un primo dato che emerge dall'analisi della letteratura è la peculiarità dell'approccio

¹ Lo *SPRING* è stato elaborato a partire dallo *SCIN* – Strumento per Costruire/Condividere l'Identità pedagogica dei Nidi (Zanelli *et al.*, 2004).

² Precisiamo qui che la seconda ricerca ha assunto come quadro di riferimento teorico-concettuale l'*approccio a mosaico* messo a punto da Peter Moss e Alison Clark (Clark e Moss, 2001; 2011²). La seconda edizione dell'opera è stata tradotta di recente in italiano.

italiano rispetto a quelli di altri paesi. Dando uno sguardo oltreoceano, per esempio, nel *Position Statement on Curriculum, Assessment, and Program Evaluation* della statunitense National Association for the Education of Young Children (NAYEC) si afferma che decisori politici, operatori e altri portatori di interesse nella vita dei bambini hanno una co-responsabilità nel «rendere parte centrale dei programmi per la prima infanzia una valutazione (*assessment*) etica, appropriata, valida e attendibile. Per valutare i punti di forza, i progressi e i bisogni dei bambini vanno utilizzati metodi (*methods*) di valutazione che siano appropriati al loro sviluppo, rispondenti alle loro caratteristiche linguistiche e culturali, connessi alle loro attività quotidiane, sostenuti dallo sviluppo professionale, con il coinvolgimento delle famiglie, e collegati a specifiche finalità positive: (1) prendere fondate decisioni circa l'insegnamento e l'apprendimento; (2) identificare significative situazioni critiche che possono richiedere interventi mirati per i singoli bambini; (3) aiutare i programmi a migliorare i loro interventi educativi e di sviluppo» (NAYEC, 2003, p. 2).

Nel contesto italiano, il tema della valutazione degli apprendimenti nei servizi per la prima infanzia è stato affrontato con una prospettiva diversa, sia a livello di politiche educative sia di ricerca. Le scelte effettuate, infatti, hanno privilegiato la valutazione del contesto educativo. A questo proposito possiamo parlare di “approccio contestuale” alla valutazione degli apprendimenti. Due sembrano essere le principali espressioni di questo orientamento: da un lato, lo sviluppo di una particolare attenzione alla *qualità processuale* delle attività attuate per favorire lo sviluppo degli apprendimenti³; dall'altro, la trattazione del tema della valutazione degli apprendimenti all'interno della riflessione sui processi di *documentazione*.

Un secondo aspetto che contraddistingue il contesto italiano, strettamente interconnesso al primo, riguarda le convinzioni circa la valutazione degli apprendimenti dei bambini sostenute da educatrici e coordinatrici. Abbiamo avuto occasione di ascoltarne alcune durante la messa a punto dello SPRING. Dalle loro dichiarazioni è emersa un'immagine negativa della valutazione, percepita soprattutto come pratica che conduce esclusivamente alla stereotipia⁴. Tale dato trova ampiamente conferma negli esiti di ricerche realizzate in altri contesti italiani (ad es., Truffelli, 2011).

Per tali motivi contestuali e in considerazione della nostra convinzione che una valutazione degli apprendimenti nei nidi d'infanzia, concepita e attuata seguendo particolari approcci teorici e operativi, possa fornire un utile contributo sia alla qualità della proposta educativa dei servizi sia ai processi di apprendimento dei bambini, abbiamo

³ Sono un esempio significativo di questa espressione dell'orientamento “contestuale” alla valutazione degli apprendimenti, la Sottoscala 4 – Attività della *Scala di Valutazione dell'Asilo Nido (SVANI)* (Harms et al., 1992) e la Sottoscala A5 – Le attività per i bambini presente nello strumento *Indicatori e Scala di valutazione della Qualità Educativa del Nido (ISQUEN)* (Becchi et al., 1999).

⁴ Siamo consapevoli che il tema della valutazione degli apprendimenti faccia emergere tra molti operatori “fantasmi” legati alle conseguenze indesiderate all'interno del sistema educativo per la prima infanzia. Tali conseguenze, tuttavia, sono imputabili, a nostro avviso, non tanto alla valutazione degli apprendimenti *in sé*, quanto a una diffusa *cultura della valutazione* di tipo classificatorio, selettivo e “stereotipizzante”.

scelto di indagare l'approccio alla valutazione delle *Storie di apprendimento* (Sda) elaborato da Margaret Carr (Carr, 2012; Carr, Lee, 2012). Si tratta, infatti, di un approccio alla valutazione degli apprendimenti che, in una cornice teorica che integra principi sistemici e socio-costruttivisti, mira a valutare, con procedure e strumenti qualitativi, un particolare tipo di apprendimento, la *disposizione ad apprendere*, con una profonda attenzione *anche* agli aspetti processuali che stanno alla base del suo sviluppo. In tal modo, riteniamo che tale approccio getti le basi per promuovere forme di valutazione degli apprendimenti in grado di salvaguardare, nei contesti italiani, la peculiarità educativa dei servizi per la prima infanzia e l'idea di bambino "competente" senza implicare sotterranee forme di stereotipia o di *readiness* meritocrazia, né di focalizzazione esclusiva sugli esiti a discapito dei processi; ma promuovendo, anzi, l'equità, la qualità e una visione olistica dei servizi (Marcuccio, 2012) così come cercheremo di illustrare brevemente nei paragrafi successivi.

2. Il quadro teorico-concettuale di riferimento

2.1. Le storie di apprendimento

L'approccio alla valutazione delle Sda è stato elaborato dalla ricercatrice neozelandese Margaret Carr a partire dagli anni Novanta. Dapprima durante la sua attività di ricerca, commissionata dal Ministero dell'Istruzione del suo Paese per l'elaborazione di un nuovo curriculum per la prima infanzia; in un secondo momento, durante la conduzione di una ricerca sull'attività manuale nei servizi per la prima infanzia. Sono state quelle due esperienze che hanno favorito il suo passaggio da una concezione "polare" della valutazione a una concezione di tipo alternativo i cui aspetti fondamentali possono essere così riassunti: 1) la funzione della valutazione è favorire lo sviluppo dell'apprendimento, non il controllo; 2) la disposizione ad apprendere è l'oggetto della valutazione, non le singole abilità; 3) le risorse del bambino sono poste in primo piano, non le sue carenze; 4) la validità e l'attendibilità della valutazione sono garantite da processi interpretativi e da accordi intersoggettivi, non da un criterio esterno "oggettivo"; 5) il progresso nell'apprendimento è concepito come un'evoluzione nella complessità delle forme di partecipazione alle pratiche culturali, non come progressione attraverso una gerarchia di abilità.

All'interno di questa cornice teorico-concettuale nascono e si sviluppano le Sda, presentate in forma organica per la prima volta nel 2001 (Carr, 2001). Esse possono essere analizzate in una duplice prospettiva: come *prodotto* e come *processo*. Come *prodotto*, le Sda sono protocolli osservativi di tipo narrativo elaborati a partire da osservazioni in contesti reali quotidiani e attraverso modalità strutturate appositamente elaborate (schede). Le narrazioni hanno lo scopo di cogliere le situazioni contestuali in cui ciascun singolo bambino manifesta una o più delle attività attraverso cui può rivelarsi la disposizione ad apprendere.

L'elaborazione dei protocolli osservativi è l'esito di un *processo* articolato in quattro momenti distinti – ma non necessariamente sequenziali – attuati dagli educatori con

il possibile coinvolgimento sia dei bambini sia dei genitori: 1) *descrizione*: è il momento in cui vengono elaborati, per ciascun bambino, i protocolli osservativi; 2) *documentazione*: è il momento in cui le Sda sono raccolte in una cartellina (portfolio) spesso corredate da fotografie, fotocopie dei lavori dei bambini o loro commenti; 3) *discussione*: i protocolli osservativi di ciascun bambino, insieme ai materiali allegati, sono esaminati con cadenza regolare – anche attraverso il confronto, per analogia o per contrasto, con altre storie di particolare rilevanza – per identificare un “modello narrativo” che emerga dall’interazione bambino-contesto; 4) *decisione*: a partire dal “modello narrativo”, gli educatori decidono, sia formalmente sia informalmente, la progettazione di ambienti di apprendimento funzionali a promuovere i futuri progressi del bambino.

2.2. La disposizione ad apprendere e l’imparare a imparare

La *disposizione ad apprendere* costituisce sia l’“oggetto” valutato mediante le Sda sia una meta educativa – la più rilevante – per i contesti della prima infanzia.

Carr prende a prestito l’espressione *disposizione ad apprendere* dall’ambito psicologico (Katz, 1993) trovando un corrispettivo nel termine *habitus* in sociologia (Bourdieu, 1972)⁵. Si tratta di una dimensione di apprendimento complessa costituita dalla stretta interconnessione dinamica tra i seguenti elementi: conoscenze, abilità, intenzioni, strategie di apprendimento, pratiche sociali, strumenti e motivazione. Un bambino che ha sviluppato una disposizione ad apprendere dimostra, in una specifica situazione di apprendimento, di essere «pronto (*ready*), interpretante (*willing*) e capace (*able*)», vale a dire motivato a riconoscere, selezionare, modificare, ricercare, rispondere e costruire opportunità di apprendimento nella specifica situazione in cui si trova.

Carr individua alcune manifestazioni della disposizione ad apprendere che presenta come forme di partecipazione sempre più complesse: interessarsi, essere coinvolto, perseverare nella difficoltà o nell’incertezza, esprimere un’idea o un sentimento, assumersi responsabilità o assumere un altro punto di vista. Supportare un bambino nello sviluppo della disposizione ad apprendere significa aiutarlo ad essere pronto, interpretante e capace in ciascuna di queste aree di partecipazione⁶.

Nella riflessione di Carr (Carr, 2001; Carr, Claxon, 2002; Carr, Lee, 2012), la disposizione ad apprendere rappresenta una possibile declinazione della competenza dell’*imparare a imparare*, una delle otto competenze “chiave” a cui è affidata, nelle politiche educative europee, la promozione della cittadinanza attiva in una prospettiva di apprendimento per tutto l’arco della vita (Parlamento europeo - Consiglio

⁵ Carr rilegge il concetto di disposizione ad apprendere alla luce dell’approccio ecologico (Bronfenbrenner) e socio-culturale (Rogoff, Vygotskij, Lave e Wenger) nonché degli studi sulla motivazione di Carol Dweck.

⁶ Nell’ambito dell’“esprimere un’idea o un sentimento” in una specifica situazione, per esempio, essere *pronti* significa essere internamente spinti (motivati, propensi) alla comunicazione; essere *interpretanti* significa riconoscere che la situazione è appropriata per esprimere le proprie idee; essere *capace* significa disporre delle abilità di comunicazione e di comprensione necessarie in quella occasione.

dell'Unione europea, 2006). Il legame tra i due concetti è individuato a seguito del significato “disposizionale” attribuito al concetto di competenza che Carr assume da Rychen e Salganik (2007). Le due ricercatrici, infatti, parlano di *performance competente* di un soggetto nel caso in cui la persona, le domande esterne e il contesto sono strettamente e reciprocamente interrelati. In questa cornice concettuale, la dimensione soggettiva della competenza include le conoscenze (anche tacite), la motivazione, le capacità, gli atteggiamenti, i valori, le emozioni. Si tratta di tutti quegli aspetti che si ritrovano nel concetto di “disposizione ad apprendere”.

2.3. La fattibilità dei processi valutativi

L'obiettivo specifico della ricerca qui presentata era verificare – nella pratica quotidiana del nido – la *fattibilità* dell'uso delle Sda garantendo il *rigore* metodologico previsto dall'approccio e il raggiungimento degli obiettivi previsti. A questo proposito abbiamo fatta nostra la seguente definizione del concetto di fattibilità connessa a una pratica di valutazione: «La misura in cui una valutazione è appropriata e funzionale per la sua realizzazione» (JCSEE e Gullickson, 2003, p. 228). Aggiungiamo noi: in quel determinato contesto e situazione.

Questa particolare prospettiva di ricerca intende rispondere a una triplice istanza: a) la convinzione dell'opportunità di favorire i processi di applicazione in contesti reali delle innovazioni in ambito valutativo al fine di promuovere reali processi di cambiamento; b) il rispetto della specifica valenza delle Sda: essere uno “strumento di lavoro” che gli educatori possono utilizzare nella pratica quotidiana e non uno “strumento di ricerca” riservato a «ricercatori che non hanno altre responsabilità all'interno del servizio» (Carr, 2001, p. 94); c) il rispondere agli standard internazionali nell'ambito della valutazione degli apprendimenti⁷ che, in forma esplicita o implicita, sottolineano l'importanza di utilizzare forme di valutazione degli apprendimenti interconnesse con la cultura, il sistema di pratiche e la rete sociale dei contesti educativi per una loro efficace ed efficiente attuazione, attuale e futura.

3. Gli interrogativi della ricerca

Gli interrogativi specifici a cui la ricerca ha inteso rispondere sono i seguenti: 1) quali sono le condizioni organizzative (cultura educativa, tempi, attrezzature, disponibilità dei soggetti, etc.) che consentono un uso delle Sda rispondente alle caratteristiche del contesto?; 2) l'uso delle Sda rispondente al contesto riesce a garantire una qualche forma di rigore metodologico?

⁷ Facciamo qui riferimento, in modo particolare, ai seguenti documenti: lo *Statutory framework for the early years foundation stage* (Department for Education, 2014); l'*Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation* (NAEYC, 2003); il *Classroom Assessment Standards for PreK-12 Teachers* (Klinger et al., 2015).

Si tratta di interrogativi relativi a due ambiti strettamente interconnessi poiché le condizioni organizzative hanno una rilevante influenza sulla possibilità di raccogliere dati attendibili.

4. Il campione e il contesto educativo di riferimento

La ricerca empirica di tipo esplorativo è stata realizzata nell'anno educativo 2014/15 in due nidi (*Le farfalle* [NidoA] e *Il grillo* [NidoB]) gestiti dall'amministrazione comunale di Forlì. Ciascun nido era organizzato in tre sezioni omogenee per età⁸. L'indagine ha riguardato le sezioni dei "grandi" (24-36 mesi), composte rispettivamente da 24 e 23 bambini.

Le educatrici coinvolte sono state 3 insieme a una coordinatrice in ciascun nido. In entrambi i servizi una delle educatrici aveva un contratto part-time. Il lavoro delle educatrici era coadiuvato da una collaboratrice socio-educativa presente ogni giorno durante i momenti di cura.

L'età media delle educatrici nel NidoA era più bassa di quella delle educatrici del NidoB.

5. La pianificazione dell'intervento e della raccolta dei dati

L'intervento di valutazione mediante le Sda – preceduto a settembre da due momenti di formazione⁹ e coprogettazione delle attività con le coordinatrici e le educatrici – si è sviluppato da ottobre ad aprile ed è stato suddiviso in due fasi (ottobre-dicembre / gennaio-aprile). Durante ogni fase le educatrici hanno elaborato una Sda per ciascun bambino. In tal modo, al termine dell'anno, ciascun bambino era il protagonista di due storie e ciascuna educatrice aveva elaborato 15/16 storie.

Mensilmente le educatrici si sono incontrate per discutere le Sda elaborate sino a quel momento e per predisporre gli interventi di sviluppo¹⁰. Al termine di ciascuna fase le educatrici hanno realizzato un ulteriore incontro di discussione per predisporre la

⁸ La presente ricerca è stata preceduta da un intervento di ricerca-formazione, realizzato nell'a.e. 2013/14 e rivolto a tutte le coordinatrici pedagogiche e al Dirigente del Servizio Politiche educative e della genitorialità del Comune di Forlì. L'attività era finalizzata, tra l'altro, all'analisi di due aspetti: 1) la "coerenza culturale" tra i principi dell'approccio delle Sda, il progetto pedagogico dell'amministrazione e i piani di miglioramento dei nidi coinvolti; 2) la compatibilità tra le scelte organizzative dei nidi e le attività previste dalle Sda.

⁹ Le educatrici avevano già avuto occasione di confrontarsi sui diversi aspetti delle Sda in varie occasioni nel corso del precedente a.e. (2013/14): durante gli incontri di sezione con le coordinatrici; durante un momento di formazione assembleare rivolto a tutte le educatrici dei nidi comunali; durante attività di studio individuale supportato da materiale cartaceo appositamente predisposto.

¹⁰ Durante il mese di dicembre sono stati effettuati due incontri riservati alla discussione delle Sda.

riprogettazione delle attività educative del nido alla luce dei dati emersi dalle Sda di tutti i bambini.

La raccolta dei dati è stata pianificata prevedendo le seguenti attività: osservazione videoregistrata del primo incontro di discussione delle Sda e del primo incontro di discussione per la riprogettazione; audioregistrazione dei restanti incontri di discussione; realizzazione di un focus group videoregistrato con le educatrici al termine di ciascuna fase; realizzazione di una serie di brevi colloqui individuali informali tra ricercatore, educatrici e coordinatrici lungo tutto l'anno educativo; analisi documentale delle Sda elaborate dalle educatrici.

6. Alcuni primi esiti

In questa sede, per ovvi motivi di spazio, presentiamo solo alcuni dei primi esiti emersi dall'analisi dei dati raccolti che intendono, peraltro, rispondere soltanto al primo dei due interrogativi di ricerca. In particolare faremo riferimento ai dati relativi al primo focus group realizzato nel mese di gennaio 2015 con tutte le educatrici al termine della prima fase della ricerca.

Tra le domande poste alle partecipanti, ve ne era una che chiedeva di esprimere la propria valutazione, su una scala da 1 a 10, circa tre aspetti: il livello di novità della pratica delle Sda rispetto alle pratiche tradizionali del nido; il valore aggiunto delle Sda per le educatrici e per i bambini; il livello di fattibilità delle Sda. Nella *Tabella 1* riportiamo il quadro delle valutazioni espresse dalle educatrici che hanno costituito la base per la discussione nella prima parte del focus group.

Tabella 1 – Le valutazioni espresse dalle educatrici (E) durante il primo focus group

ASPETTI VALUTATI	NIDO A			NIDO B		
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Livello di novità delle Sda	7	8	9	7	8	9
Valore aggiunto per le educatrici	10	10	8	7	7	8
Valore aggiunto per i bambini	10	9	8	8	7	8
Fattibilità delle Sda	9	10	8	2	5	5

Il dato che spicca con maggiore evidenza è lo scarto tra le valutazioni delle educatrici del NidoA e quelle del NidoB circa la fattibilità delle Sda. Durante la riflessione su questi dati, è emerso che è stato il *tempo* (numero di ore) necessario alla stesura delle Sda che ha influito in modo rilevante sul giudizio negativo delle educatrici del NidoB. In questo nido, infatti, la stesura delle Sda veniva effettuata anche in orario extra-lavorativo, fenomeno che invece non si verificava nell'altro servizio. Ciò che consentiva alle educatrici del NidoA di riuscire a elaborare le Sda in orario di lavoro era la scelta pratico/operativa di consentire a una delle due educatrici presenti nella stanza del sonno al momento del riposo pomeridiano di recarsi per alcuni minuti alla postazione computer per scrivere quanto annotato su un foglietto durante la mattina.

Nella seconda fase della ricerca, alle obiezioni sollevate a questa pratica dalle colleghe dell'altro nido e dalle coordinatrici, le educatrici del NidoA hanno utilizzato un tablet – di proprietà di una di loro – per la scrittura delle Sda durante la permanenza nella sala sonno.

Le stesse educatrici, durante il secondo focus group realizzato alla fine della ricerca, hanno riconosciuto che le differenze di comportamento delle educatrici dei due nidi possono essere imputabili alle seguenti variabili: cultura del servizio; flessibilità nell'integrare novità e consuetudini; competenza e consuetudine nell'utilizzo delle nuove tecnologie; disponibilità di strumentazione di tipo informatico.

7. Considerazioni in itinere

I dati riportati in questo contributo sono solo una minima parte di quelli raccolti. Tuttavia, complessivamente, anche dall'analisi degli aspetti non presi in esame in questa sede, sembra emergere un impatto sostanzialmente positivo dell'uso delle Sda sullo sviluppo professionale delle educatrici. Ciò trova conferma anche nella scelta – da parte delle educatrici – di utilizzare le Sda nelle comunicazioni con le famiglie avvenuta su iniziativa autonoma delle educatrici stesse e non prevista dal progetto iniziale.

In relazione a questo, ci preme sottolineare un aspetto: le riflessioni sulla fattibilità delle Sda e sulle situazioni educative che hanno favorito lo sviluppo della disposizione ad apprendere sembrano aver creato le condizioni per promuovere una più articolata consapevolezza circa i processi di sviluppo della competenza dell'imparare a imparare nei contesti della prima infanzia nella prospettiva di una cittadinanza attiva delle future generazioni.

Bibliografia

- Becchi, E. Bondioli, A. Ferrari, M. (1999), *ISQUEN (Indicatori e Scala di valutazione della Qualità del Nido)*, in Cipollone, L. (a cura di) (1999), *Strumenti e indicatori per valutare il nido*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo, pp. 134-183.
- Bourdieu, P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Librairie Droz, Genève.
- Carr, M. (2001), *Assessment in early childhood settings, Learning stories*, Paul Chapman Publishing, London.
- Carr, M. Claxton, G. (2002), *Tracking the Development of Learning Dispositions*, in «Assessment in Education. Principles, Policy and Practice», 9, 2002, pp. 9-37.
- Carr, M. (2012), *Le Storie di apprendimento. Documentare e valutare nei servizi per l'infanzia*, Edizioni Junior - Spaggiari Edizioni, Parma.
- Carr, M. Lee, W. (2012), *Learning stories. Constructing learner identities in early education*, Sage, Thousand Oaks.
- Department for Education (2014), *Statutory framework for the early years foundation stage, Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*, Prelevato da: www.gov.uk/government/publications.
- Harms, T. Cryer, D. Clifford, R.M. (1990), *Infant/toddler environment rating scale*, Teachers College Press, New York.

- Harms, T. Cryer, D. Clifford, R.M. (1992), *Scala per la valutazione dell'asilo nido (SVANI)*, FrancoAngeli, Milano.
- Harms, T. Cryer, D. Clifford, R.M. (2003), *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition*, Teachers College Press, New York.
- Harms, T. Cryer, D. Clifford, R.M. (2006), *Infant/Toddler Environment Rating Scale, Revised Edition – Updated*, Teachers College Press, New York.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE), Gullickson, A.R. (2003), *The student evaluation standards*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Katz, L.G. (1993), *Dispositions: definitions and implications for early childhood practices*, Perspectives from ERIC/EECE: a monograph series, 4, ERIC Clearinghouse on ECCE, Urbana, IL.
- Klinger, D.A. McDivitt P.J. Howard, B.B. Munoz, M.A. Rogers, W.T. Wylie, E.C. (2015), *Classroom Assessment Standards for PreK-12 Teachers*, Joint Committee on Standards for Educational Evaluation.
- Marcuccio, M. (2012), *Valutare per supportare la disposizione ad apprendere?* in Carr, M. (2002), *Le storie di apprendimento, Documentare e valutare nei servizi per l'infanzia*, Edizioni Junior - Spaggiari Edizioni, Parma, pp. 19-44.
- Marcuccio, M. Zanelli, P. (a cura di), *Sguardi sul nido.... Strumento per lo Sviluppo di Processi Riflessivi e Indagini valutative nei Nidi da parte dei Gruppi di lavoro educativi (SPRING)*, Edizioni Junior – Spaggiari Edizioni, Parma.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2003), *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation*, Prelevato da: <https://www.naeyc.org/positionstatements/cape>.
- Parlamento Europeo - Consiglio dell'Unione Europea (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*, G.U. dell'U.E., L. 394 del 30.12.2006, p. 10-18. Prelevato da: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/-ALL/?uri=CELEX:32006H0962>.
- Rychen, D.S. Salganik, L.H. (2007), *Agire le competenze chiave, Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Franco Angeli, Milano.
- Truffelli, E. (2011), *'La valutazione al nido non esiste...'. Un'indagine empirica tra le educatrici di Bologna*, in «Infanzia», 4, 2011, pp. 300-304.
- Zanelli, P. Sagginati, B. Fabbri, E. (a cura di), *Autovalutazione come risorsa, Ricerca-sperimentazione sulla qualità educativa nei nidi della Provincia di Forlì-Cesena*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo.

Etica e legalità nella formazione iniziale degli insegnanti: il progetto LEG-ETI

di Antonella Nuzzaci – Università degli Studi dell'Aquila

Abstract: The contribution focuses attention on ethics and legality considered key components of the teaching and cross-sectional dimensions of the initial and in-service training of teachers of primary school. It describes in particular the activities of inter-institutional collaboration between University-School-Territory conducted by the Degree Course in Primary Teacher Education of the University of L'Aquila in the LEG-ETI project.

Keywords: Higher Education, Teacher Training, Ethics, Legality

1. Introduzione

Il tema della formazione degli insegnanti continua ad essere una delle questioni maggiormente dibattute nel mondo della ricerca e della scuola. Per tale ragione diventano quanto mai attuali le riflessioni intorno a due assi della professionalità insegnante, ovvero legalità ed etica, che operano trasversalmente rispetto alle competenze metodologiche indispensabili ai docenti per gestire al meglio il loro lavoro quotidiano: rigore metodologico, capacità di ricerca, rispetto degli studenti e della conoscenza, spirito critico, coerenza nell'azione, coraggio di rischiare e di affrontare la variabilità del nuovo, rifiuto di qualsiasi forma di discriminazione e pregiudizio, riflessione critica e così via. Tutto questo va collocato entro una logica della costruzione della professionalità insegnante che vede la pratica educativa alimentata da una "deontologia professionale" intrisa di "legalità" ed "etica" che investono molti aspetti dell'azione educativa. Legalità ed etica attraversano il percorso di qualificazione degli insegnanti, la condizione lavorativa di questi ultimi, le loro responsabilità, il loro grado di consapevolezza e i loro diritti e doveri entrando a far parte a pieno titolo dei processi identitari della formazione professionale e del curriculum del futuro insegnante, oltre che della "qualità dell'insegnamento". Si tratta allora di prestare attenzione al processo di acquisizione di quel repertorio di competenze che implica l'assunzione di un corredo professionale che racchiude abilità di area psico-pedagogica, metodologico-didattica e tecnologica ma anche quelle relative ai saperi fondanti, alle abilità di ordine superiore (pensiero critico, riflessività ecc.) caratterizzanti il profilo culturale dell'insegnante, dal quale non possono però mancare dimensioni trasversali come legalità ed etica. Una formazione che miri a potenziare i processi di alfabetizzazione pedagogica dell'insegnante in formazione iniziale e continua non può esimersi infatti dal tenere distanti dalla formazione componenti

come la legalità e l'etica che mirino ad accompagnare l'intero processo di professionalizzazione sia in fase iniziale che continua, oggi terreno sempre più mobile, rendendo il docente maggiormente flessibile e pronto al cambiamento nell'ottica di un apprendimento quale "promessa di futuro" (Dozza, 2012; Dozza & Chianese, 2012). È indubbio dunque che tali componenti aiutino l'insegnante a comprendere limiti e modi dell'agire, ossia comportamenti e atteggiamenti che sostengono una cultura dell'equità a scuola e pratiche pedagogiche volte a perseguire nell'istruzione una reale uguaglianza delle opportunità. La letteratura ci fornisce diversi esempi su come e perché sia importante che legalità ed etica debbano entrare a far parte integrante del percorso di formazione degli insegnanti (Rest, 1982; Strike, 1993; Strike & Ternasky, 1993; Strike & Soltis, 1985; Sockett & LePage, 2002; Colnerud, 1997, 2006), anche se appare necessario evitare di considerarle meri "strumenti" di mediazione delle pratiche educative all'interno del complesso mondo dell'aula scolastica e della scuola pensandole invece come elementi capaci di contribuire a costruire pensieri e azioni armoniche atte a tradursi poi in comportamenti etici e legali concreti in termini di sensibilità (capacità di interpretare una situazione e di individuare i problemi etici e quelli riguardanti la legalità), di ragionamento (capacità di formulare un approccio all'azione identificando le questioni etiche e legate alla legalità maggiormente rilevanti e di utilizzare principi atti ad attivare azioni appropriate), di motivazione (capacità di decidere cosa si intenda e si voglia realmente fare) e di implementazione (capacità di eseguire e attuare ciò che si intende fare). Sebbene sia chiaro che tale approccio alla professionalità non dia di per sé alcuna garanzia che gli insegnanti riescano a migliorare di fatto il proprio apprendimento di una "scienza dell'insegnamento", per non incorrere in eventuali fraintendimenti appare importante precisare come ci si debba volgere piuttosto alla costruzione di un pensiero e una pratica etica e legale in riferimento al senso stesso dell'insegnamento (agli obiettivi, alla progettazione, alla valutazione, ai risultati ecc.), ovvero a quell'esigenza dell'insegnamento di assumere forme didattiche appropriate, responsabili, consapevoli, coerenti e corrette che sostengono il bisogno di literacy, soprattutto di area pedagogica. L'espressione *pedagogical literacy*, in alcuni casi contestata ma rivendicata da discipline di confine, è ormai concepita come un'attività cognitiva diretta a coinvolgere il codice pedagogico-alfabetico, la grammatica pedagogica e la comprensione delle competenze didattiche (Street, 1984; Street, 1997); in realtà essa oggi rivoluziona il modo di pensare ai processi alfabetici e a quelli professionali ampliando i repertori di competenze necessari a vivere in una società complessa. Il contributo, dunque, senza alcuna pretesa di esaustività e a partire da alcune brevi riflessioni sulla relazione professionalità insegnante, tenta di descrivere l'impegno del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Aquila verso una formazione degli insegnanti che pone legalità ed etica al centro della propria azione curricolare con il progetto LEG-ETI.

2. Legalità ed etica nella formazione degli insegnanti

Negli ultimi anni vi è stata una considerevole letteratura concernente tali problematiche e numerosi documenti di sintesi sono stati prodotti a diverso livello esprimendo la necessità di affrontare le questioni etiche in materia di istruzione. Uno degli aspetti

più importanti a questo riguardo è stato lo studio del rapporto etica e *decision making* (Grady, Danis, Soeken, O'Donnell, Taylor, Farrar, & Ulrich, 2008; Bernstein, 2008; Ametrano, 2014; Corey & Callanan, 2005), che è diventato sempre più significativo sia per il lavoro dell'insegnante permeato da variabilità e incertezze (Nuzzaci, 2014; Nuzzaci, 2009; Hill & Womble, 1997) sia per quello della scuola teso a promuovere forme di alfabetizzazione multipla sempre più adeguate e corrispondenti alle esigenze di una società complessa. Gli insegnanti si trovano spesso nel loro lavoro chiamati ad affrontare scelte difficili quando insegnano, che inducono all'adozione di un "codice etico" che dovrebbe essere usato e praticato come strumento di giudizio per risolvere tali problemi e realizzare un insegnamento di qualità, anche in termini di competenze interpersonali adeguate e senso di responsabilità per stimolare gli studenti a confrontarsi, a fissare obiettivi, a condividere gli apprendimenti con gli altri ed a creare un pensiero autonomo che li spinga a diventare pensatori indipendenti in grado di utilizzare la conoscenza dentro e fuori della classe. Banner e Cannon (1999) notano come un "insegnamento etico" implichi che si fissino parametri e aspettative elevate e che si ispirino gli studenti a farvi fronte, sollecitando il docente ad avere interesse a dare il massimo per affrontare le diverse sfide che lo attendono. L'apprendimento non è sempre un compito facile e divertente e questo si scontra con il dovere etico del docente di motivare gli studenti a raggiungere standard e ad affrontare obiettivi diversi durante il processo di acquisizione. L'insegnamento richiede un'etica centrata sullo studente, poiché se questo non è al centro dell'attenzione dell'insegnante è improbabile che possa imparare alcunché. Pertanto per essere in grado di insegnare in maniera efficace non è possibile pensare di farlo assumendo forme di prescrittivismismo didattico che guidino l'azione dal punto di vista morale anziché etico; occorre invece realizzare proposte educative che, sollecitate da un elevato senso di auto-efficacia della competenza insegnante, la quale ha effetti diretti sulla qualità della didattica (Bandura, 2000), attivino processi di apprendimento qualitativamente apprezzabili a tutti i livelli (cognitivo, affettivo-relazionale ecc.) in termini di ricaduta, ovvero corrispondenti alle esigenze del singolo studente, soprattutto quello in difficoltà. Gli insegnanti sono tenuti a soddisfare i bisogni degli studenti e le loro aspettative circa l'apprendimento, mettendo ciascuno in grado di godere dei "piccoli passi compiuti" e della nuova conoscenza che si acquisisce. Si tratta di motivare gli studenti a perseguire un certo obiettivo verso il successo formativo, inducendo in loro il desiderio di impostare le proprie aspettative e stabilire i propri obiettivi. In altre parole, se il docente ha il dovere etico di fissare obiettivi di apprendimento ha anche il "legale" compito di farli raggiungere a tutti gli allievi a lui affidati. Il problema dell'espansione e della qualità della formazione degli insegnanti rende sempre più acceso il confronto sull'importanza di affrontare le diverse dimensioni che riguardano l'insegnamento e l'apprendimento includendovi l'etica quale aspetto trasversale e la legalità come dimensione dell'equità. L'azione educativa richiede infatti la conoscenza delle regole e delle norme che regolano l'insegnamento con implicazioni etiche nelle azioni e nei processi di risoluzione dei problemi, così come anche nel loro legale assolvimento. Ciò non significa che i corsi universitari che si occupano della formazione degli insegnanti dovrebbero prevedere specifici contenuti etici ma contribuire ad affrontare il problema degli standard professionali introducendo l'etica come

processo di rafforzamento complessivo dell'apprendimento iniziale della professionalità docente, che diviene significativo per gli studenti quando li aiuta a comprendere meglio la relazione tra insegnamento e bisogno di istruzione, tra scuola e società democratica, oltre che a "ripensare la scuola nella società di oggi" (Ulivieri, 2015).

La formazione in questa ottica pone allora una ulteriore sfida all'identità professionale del docente richiedendo un approccio che vede "etica" e "legalità" integrate nel curriculum, dunque apprese e insegnate, poiché costituenti basilari di quella "epistemologica intenzionalità" che rimane a fondamento dell'azione docente e rafforza la conoscenza della realtà, delle discipline, dei pensieri e dell'identità nell'aula scolastica, consentendo una continua riorganizzazione, ristrutturazione e trasformazione dell'esperienza (Dewey, 1954/1916) di insegnamento che, usata al meglio, induce l'insegnante ad imparare a conoscere meglio se stesso, il mondo dell'istruzione e gli allievi e la scuola; il che significa promuovere una cultura della consapevolezza etica e responsabile della professionalità insegnante (*habitus etico*), che guardi sia all'insieme di competenze necessarie nell'insegnamento per risolvere i dilemmi etici sia ed incoraggiare, specie in fase iniziale, sia ad una professionalità riflessiva che incoraggi gli studenti ad elaborare in modo più efficace l'integrità delle loro azioni (postura retta dalla legalità). L'etica si basa su disposizioni, atteggiamenti e comportamenti positivi, come ad esempio quelli che in campo didattico si dovrebbero attivare nei confronti della valutazione, e si occupa di azioni desiderabili in termini di relazioni e responsabilità nei confronti di altre persone (Berlak & Berlak, 1981; Kopala & Burkhart, 2005; Wolf & Zuzelo, 2006; Norberg & Johansson, 2007). Essa può essere percepita professionalmente come una "conversazione interiore" con se stessi al momento dell'atto della "scelta didattica" e che riguarda la o le possibili alternative prese in esame e poi eventualmente perseguibili. L'etica dovrebbe essere introdotta e integrata nei corsi di formazione degli insegnanti per tutto il periodo di formazione, anche se spesso è proprio la mancanza di sostegno istituzionale che ha impedito una sua introduzione in campo universitario ed ha ostacolato lo sviluppo di una specifica ricerca in riferimento ai curricula. Sebbene, dunque, in realtà non siano stati ancora identificati con chiarezza modelli disponibili a cui attingere, il "carattere etico" in aula può essere inteso come complemento dell'intero sistema dell'insegnamento basato su deontologia e intenzionalità che suggeriscono modalità d'azione "legalmente e responsabilmente accettabili" garantendo così che ciò che viene insegnato debba essere necessariamente progettato, analizzato e valutato in modi appropriati. Così l'etica si definisce sul piano delle proposte atte ad integrare sinergicamente conoscenze teoriche, principi e pratiche nei programmi di formazione degli insegnanti al fine di migliorare il percorso di istruzione superiore attraverso un cambiamento che investe progressivamente funzione e ruolo degli insegnanti. In questa accezione, l'introduzione della legalità e dell'etica nella formazione ha quindi l'intento di fornire una base solida che punta al raggiungimento degli obiettivi a livelli elevati e allo sviluppo di sistemi di competenze che amplino la prospettiva dell'insegnante nel complesso sistema della conoscenza. I risultati della ricerca hanno infatti suggerito che le scelte degli insegnanti vengono generalmente influenzate dall'etica, dalla libertà personale, dal tipo di approccio alla conoscenza, dalla tendenza alla collaborazione, dalla possibilità di massimizzare le scelte riguardanti l'insegnamento, dal genere di compe-

tenze acquisite, dall'empowerment, dalle preferenze e dalla considerazione che il docente ha della collaborazione. Il campo della formazione degli insegnanti rappresenta un terreno sul quale confluiscono le attuali esigenze della società e della formazione e dove le politiche nazionali si intersecano e interagiscono con tendenze internazionali. Le attuali sfide in questo settore rappresentano il cuore del dibattito politico educativo (European Commission/EACEA/ *Eurydice*, 2015) e le raccomandazioni sulla necessità di migliorare e aggiornare continuamente la formazione sono da più parti ormai forti e chiare. Si parla soprattutto di un necessario re-indirizzamento significativo della formazione degli insegnanti verso la ridefinizione di compiti e ruoli degli insegnanti (Buchberger, 1994; Buchberger, 2000; Buchberger, Campos, Kallos, & Stevenson, 2000; Gassner, 2002), che mira a coniugare gli aspetti "tecnici e metodologici" dell'insegnamento, oggi indispensabili all'insegnante per svolgere una vasta gamma di ruoli, ciascuno dei quali porta con sé una serie distintiva di sfide: l'insegnante in classe come specialista, come professionista riflessivo competente, come manager e organizzatore dei processi di insegnamento-apprendimento, come agente di innovazione educativa, come membro di una comunità educativa con cui condivide valori e responsabilità, come professionista qualificato dell'insegnamento, come soggetto eticamente e legalmente responsabile.

3. Il progetto LEG-ETI

Quali sono le sfide che uno studente di Scienze della Formazione primaria dell'Università degli Studi dell'Aquila dovrà affrontare nella sua futura carriera di insegnante? Cosa significherà per lui mettere al centro della propria azione didattica etica e legalità? E soprattutto perché farlo? Accade spesso però che non si sappia con certezza che cosa significhi in ambito scolastico porre attenzione alle dimensioni della legalità e dell'etica, due termini semanticamente intrisi, per loro stessa natura, di molti significati, seppure fondanti il senso della professionalità docente e delle azioni e delle pratiche di insegnamento in quanto legati al codice deontologico, alle "aree grigie" dei processi decisionali ed ai valori professionali dell'insegnante, oltre che al modo di concepire e vivere l'istruzione. L'Ufficio Scolastico Regionale (USR), il Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP) e l'Associazione "SULLEREGOLE", all'interno di una logica partenariale, hanno avviato una iniziativa congiunta che tenta, proprio a partire da un percorso di alfabetizzazione alla legalità e all'etica, quali condizioni per migliorare l'apprendimento dei saperi dell'insegnamento ed accrescere così lo sviluppo professionale degli insegnanti in formazione iniziale, di costruire un sistema d'azione e di coordinamento locale (Università-Scuola-Territorio). Si tratta di promuovere un'azione sistemica che, attraverso forme di co-progettazione extracurricolare e di collaborazione tra partner diversi, agisca a livello territoriale come connettore per alimentare processi di armonizzazione tra logiche culturali diverse in vista del rafforzamento dei profili culturali dei diversi attori e della disponibilità ad agire nei confronti dei soggetti più deboli. L'adozione di un modello di apprendimento della professionalità, che ponga al centro legalità e etica, quali fattori culturali premianti, coinvolge non solo i

futuri insegnanti, ma anche i docenti universitari, i tutor organizzatori, i tutor coordinatori e i tutor accoglienti, chiamati tutti a riflettere sui loro rispettivi ruoli e sul contributo da ciascuno offerto allo sviluppo della professionalità insegnante a livello abruzzese. Allo stato attuale la profondità e l'ampiezza delle esperienze di formazione dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria varia notevolmente tra le diverse istituzioni di istruzione universitaria nazionale, le quali, pur condividendo un comune percorso curricolare, progettano tale formazione in forme altamente variegata; questa diversificazione si osserva anche sul piano internazionale, come dimostra in altri paesi l'uso di standard professionali assenti in Italia e la funzione svolta da professori, supervisori, tutor e da tutte le altre professionalità che operano in questo settore a favore della formazione degli insegnanti.

Il Corso di laurea ha pertanto ragionato su un modello di sviluppo professionale degli insegnanti che preveda una educazione alla legalità e all'etica, concepiti quali saperi trasversali sui quali far convergere le esperienze di tutti gli attori coinvolti nella formazione insegnante all'interno di un "territorio di competenze comune e condiviso" che tenti di rispondere sempre meglio alla richiesta integrata di formazione che vada a sostegno della proliferazione dei bisogni legati alla diversificazione delle caratteristiche di coloro che accedono all'istruzione superiore, ma anche della solidità dei loro profili culturali. L'obiettivo è quello di costruire un sostrato culturale sottostante al corredo di competenze (disciplinari, metodologiche ecc.) richieste per svolgere la professione di insegnante, che agisca come trama sottile connettendo la dimensione individuale e professionale a precisi comportamenti e atteggiamenti etici e legali in grado di alimentare il bacino di competenze atte a consolidare il patrimonio interpretativo del futuro docente. Si tratta dunque di ampliare il sistema interpretativo di conoscenze del futuro insegnante aiutandolo a sostenere i processi educativi ed a generare comportamenti ed atteggiamenti professionali adeguati in termini di consapevolezza, responsabilità, rispetto, equità, correttezza dell'informazione, della comunicazione e della relazione ecc., così come anche a preservare i valori della democrazia e l'esercizio dei diritti di cittadinanza. I profondi cambiamenti che oggi investono la nostra società infatti richiedono agli insegnanti la messa a fuoco costante di soft skill, condotte e atteggiamenti sempre più adeguati per gestire i contesti di apprendimento formali e per garantire a tutti gli allievi reali pari opportunità, oltre che equità e giustizia nell'istruzione. L'insegnamento è una professione che richiama condotte e modalità d'azione "legali ed etiche", che servono ad attribuire valore alla persona, a ciò che viene insegnato e che spinge ad armonizzare il rapporto tra dimensione personale e professionale, tra competenze individuali e professionali allo scopo di migliorare la qualità della formazione per accrescere la qualità dell'insegnamento. A partire da queste considerazioni, dall'analisi della letteratura scientifica più avanzata e dalle sollecitazioni delle organizzazioni internazionali (Bibby, 1999; Colombo, 2008; Colombo, 2010; Colombo & Sarfatti, 2010; Salani & Forster, 1998; Rossini, 1993; Nuzzaci, 2014), è nato il progetto LEG-ETI, i cui obiettivi implicano:

a. la rilevazione di percezioni e atteggiamenti degli studenti di scienze della formazione primaria e della popolazione scolastica abruzzese nei confronti della legalità e dell'etica al fine di individuare interventi e proposte culturali adeguate per intervenire in contesti didattici complessi;

b. la costruzione di un modulo extracurricolare trasversale che si avvale dei risultati della rilevazione pregressa e delle competenze dei massimi esperti in questo settore e che pone l'accento su:

1. prospettive della legalità e dell'etica nella formazione iniziale degli insegnanti;
2. legalità, etica e sistema di azione insegnante;
3. legalità ed etica per promuovere l'equità e la qualità in educazione.

Il progetto, a partire da tali esigenze, intende mettere in rilievo come in questo scenario il rafforzamento delle competenze relative all'ambito dell'etica e della legalità, da sempre troppo deboli nella costruzione del profilo dell'insegnante e di quello degli studenti, appare ormai urgente in quanto via necessaria per aiutare gli insegnanti a governare la complessità dell'azione didattica e per garantire agli allievi il diritto alla cittadinanza attiva. Esso intende elaborare uno strumento di rilevazione da impiegare in contesti didattici italiani ed internazionali che contribuisca ad accrescere il processo di acquisizione degli elementi della cultura della legalità e dell'etica da parte di insegnanti, studenti e genitori. L'impegno del Corso di laurea è volto a sostenere la formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria e delle scuole che si occupano di formazione degli allievi al fine di favorire una appropriata educazione alla legalità e all'etica che possano contribuire ad incrementare proficuamente il repertorio di competenze necessarie a trasformare l'intera comunità scolastica in "agenzia innovatrice" dei processi di istruzione. Negli ultimi anni infatti la ricerca educativa ha messo in evidenza la necessità di fornire alla scuola strumenti metodologici adeguati che favoriscano tale rafforzamento al fine di rendere i processi didattici, nella loro dimensione dinamica e plurale, opportunamente decodificabili ed interpretabili ed eticamente corretti. La legalità e l'etica coniugandosi vengono intesi così come beni preziosi sia per lo sviluppo socio-culturale ed economico della scuola e del territorio, soprattutto in una fase di ricostruzione e di ri-fondazione dell'appartenenza culturale come quella che sta riguardando la città dell'Aquila, sia dal punto di vista della consapevolezza sociale e dell'identità collettiva e individuale, ma ancor più del rafforzamento dei profili culturali della popolazione. Per questa ragione, il progetto, pur dirigendosi primariamente a comprendere le possibili ricadute di un potenziamento della formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria attraverso un modulo che integri legalità ed etica nel curriculum, aspira ad incidere sul benessere complessivo sulla comunità della rete locale. Tale attività costituisce, per i futuri insegnanti, una vera e propria opportunità di cambiamento nei modi di apprendere ed ancorare la "scienza dell'insegnamento" nel proprio repertorio interpretativo e, per altri gli attori del sistema partenariale, uno strumento concreto di concertazione locale per l'attivazione del sistema formativo regionale.

Bibliografia

- Ametrano, I. M. (2014), Teaching ethical decision making: helping students reconcile personal and professional values teaching ethical decision-making: reflections on the process, in «Journal of Counseling & Development», LXLII, 2, pp. 154-161.
- Audi, R. (1994), On the ethics of teaching and the ideals of learning, in «Academe-Bulletin of the AAUP», LXXX, 5, pp. 27-36.
- Bandura, A. (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, trad. It., Trento, Erikson.
- Berlak, A. Berlak, H. (1981), *Dilemmas of schooling*, Methuen, New York.
- Bernstein, J. L. (Ed., 2008), *Making learning visible: the scholarship of teaching and learning at EMU*, Vol. 2, Ypsilanti, Bruce K. Nelson Faculty Development Center, pp. 1-11.
- Beverly, E., Rejoice, A. (2015), Ethical decision-making models in resolving ethical dilemmas in rural practice: implications for social work practice and education, in «Journal of Social Work Values and Ethics», XII, 1, pp. 88-92.
- Bibby, M. (1999), *Professional ethics and teacher practice*, Ryde, NSW Department of Education and Training.
- Buchberger, F. (1994), Teacher education in Europe: diversity versus uniformity, in M. Galton, B. Moon (Eds.), *Handbook of teacher training in Europe*, Fulton, London, pp. 14-50.
- Buchberger, F. (2000), Teacher education policies in the European Union: critical analysis and identification of main issues, in European Network on Teacher Education Policies (EN-TEP), *Teacher Education Policies in the European Union*, Portuguese Presidency of the Council of the European Union-Ministry of Education.
- Buchberger, F. Campos, B. P. Kallos, D., Stevenson, J. (Eds., 2000), *Green paper on teacher education in Europe: high quality teacher education for high quality education and training*, UMEA, Thematic Network for Teacher Education in Europe (TNTEE).
- Colnerud, G. (2006), Teacher ethics as a research problem, in «Teachers and Teaching: theory and practice», XII, 3, pp. 365-385.
- Colombo, G. (2008), *Sulle regole*, Feltrinelli, Milano.
- Colombo, G. (2010), *Che cos'è la legalità?*, Sossella, Roma.
- Colombo, G. Sarfatti, A. (2010), *Educare alla legalità: strumenti pratici e non per genitori e insegnanti*, Salani, Milano.
- Corey, G. Corey, M. S. Callanan, P. (2005), An approach to teaching ethics courses in human services and counseling, «Counseling and Values», IL, 3, pp. 193-207.
- Dewey, J. (1954), *Democrazia e educazione* (1916), La Nuova Italia, Firenze.
- Dozza, L. (2012), Apprendimento permanente: una promessa di futuro, in Dozza, L. (a cura di), *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 15-30.
- Dozza, L. Chianese, G. (a cura di, 2012), *Una società a misura di apprendimento, Educazione permanente tra teoria e pratiche*, FrancoAngeli, Milano.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015), *The teaching profession in Europe, Practices, perceptions, and policies 2015*, Brussels, Eurydice Report.
- Fisch, L. (1996), Ethical dimensions of College and University Teaching, in «New Directions for Teaching and Learning», (No. 66), Jossey-Bass, San Francisco.
- Forster, K. (1998), Promoting the ethical school: professional ethics for school administrators, From: <http://www.schools.nsw.edu.au>
- Gee, J. P. (2015), *The new literacy studies*, Routledge, London.
- Hill, R. B. Womble, M. N. (1997), Teaching work ethic: evaluation of a 10-day unit of instruction on work ethic, work attitudes, and employability skills, in «Journal of Educational Opportunity», XVI, 1, 1997, pp. 57-79.
- Keith-Spiegel, P. (2002), *The ethics of teaching: a casebook*, Lawrence Erlbaum, Mahwah.

- Kopala, B. Burkhart, L. (2005), Ethical dilemma and moral distress: proposed new NANDA diagnoses, in «International Journal of Nursing Terminologies and Classifications», XVI, 1, pp. 3-13.
- Lovat, T. J. (1998), Ethics and ethics education: professional and curricular best practice, in *Curriculum Perspectives*, XVII, 1, pp. 1-7.
- Markie, P. J. (1994), *A professor's duties: ethical issues in college teaching* (1950), Rowman & Littlefield, Lanham.
- Norberg, K. Johansson, O. (2007), Ethical dilemmas of Swedish school leaders, in «Educational Management Administration & Leadership», XXXV, 2, pp. 277-294.
- Nuzzaci, A. (2012), L'Università tra ricerca, didattica ed etica, in A. Nuzzaci, T. Sergi Grange (a cura di), *Qualità, ricerca, didattica, Quale sistema europeo per l'istruzione superiore*, FrancoAngeli, Milano, 2009, pp. 109-152.
- Nuzzaci, A. (2014), ICT, qualità ed etica nel sistema dell'istruzione superiore transculturale e transmediale: la formazione iniziale degli insegnanti, in A. Garavaglia (a cura di), *Transmedia education*, Unicopli, Milano, pp. 175-201.
- Öztürk, S. (2010), *The opinions of preschool teachers about ethical principles*, in «Educational Sciences: Theory and Practice», X, 1, pp. 393-418.
- Rest, J. (1982), A psychologist looks at the teaching of ethics, in «The Hastings Center Report», XII, 1, 1982, pp. 29-36.
- Rest, J. (1982), A psychologist looks at the teaching of ethics, in «The Hastings Center Report», XII, 1, pp. 29-36.
- Rossini, A. (1993), Punire è educare ... ?, in M. Cavallo, *Punire perché. L'esperienza punitiva in famiglia, a scuola, in istituto, in tribunale, in carcere: profili giuridici e psicologici*, Franco Angeli, Milano, pp. 78-81.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011), Teachers' critical incidents: ethical dilemmas in teaching practice, in «Teaching and Teacher Education», XXVII, 3, pp. 648-656
- Smith, D. C. (1996), The ethics of teaching, in *New Directions for Teaching and Learning*, 66. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tl.37219966604/pdf>
- Sockett, H. LePage, P. (2002), The missing language of the classroom, in «Teaching and Teacher Education», XVIII, 2, pp. 159-171;
- Street, B. V. (1984), *Literacy in theory and practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Street, B. V. (1997), The implications of the 'New Literacy Studies' for literacy education, in «English in Education», XXXI, 3, pp. 45-59.
- Strike, K. A. (1988), The ethics of teaching, in «Phi Delta Kappan», LXX, 2, pp. 156-158.
- Strike, K. A. (1993), Teaching ethical reasoning using cases, in K. A. Strike, P. L. Ternasky (Ed.), *Ethics for Professionals in Education: Perspectives for Preparation and Practice*, Teachers College Press, New York, pp.
- Strike, K. A., Soltis, J. F. (2009), *The ethics of teaching*, Teachers College, New York.
- Ulivieri, S. (2015), Ripensare la scuola nella società di oggi, in «Pedagogia Oggi», 2, 2015, pp. 7-9.
- Warnick, B. R. Silverman, S. K. (2011), A framework for professional ethics courses in teacher education, in «Journal of Teacher Education», LXIII, 2, pp. 273-285.
- Wolf, Z. R. Zuzelo, P. R. (2006), 'Never again' stories of nurses: dilemmas in nursing practice, «Qualitative Health Research», XVI, 9, pp. 1191-1206.

In quale misura gli stili di apprendimento dei docenti influenzano i loro stili di insegnamento?

Uno studio esplorativo

di Valeria Rossini – Università degli Studi di Bari

Ho sempre pensato che la scuola fosse fatta prima di tutto dagli insegnanti.

In fondo, chi mi ha salvato dalla scuola se non tre o quattro insegnanti?

D. Pennac

Abstract: This is an exploratory study based on teachers' styles and implications in teaching practice from a metacognitive perspective. Three questionnaires have been administered to 54 teachers of pre-primary, primary and high school and a descriptive analysis of variables has been realized. The study confirms the importance of a metacognitive teaching, exalting teachers' abilities to value individual differences in grasping cognitive tasks. The approach to teaching is therefore an important aspect of the school quality, and should be a key content for professional development.

Keywords: metacognition, learning styles, teaching styles

La prospettiva del *life long learning* richiede – a partire dalle prime età della vita – l'acquisizione di competenze cognitive e metacognitive che sono alla base del processo dell'*imparare ad imparare*. La scuola riveste un ruolo fondamentale nella promozione del potenziale intellettuale delle nuove generazioni, che deve essere stimolato attraverso adeguate attività didattiche. Al fine di *educare ad apprendere* (Rossini, 2007) i docenti dovrebbero in primis essere aiutati a conoscere il proprio *funzionamento* intellettuale – per usare un costrutto dell'ICF – allo scopo specifico di individuare eventuali barriere o facilitatori nelle attività di apprendimento scolastico ed extrascolastico. Tra i possibili facilitatori, non bisogna sottovalutare il ruolo delle strategie di insegnamento del docente, che influenzano le scelte didattiche e orientano le interazioni con gli studenti. Questo studio esplorativo – senza porsi in discontinuità con i paradigmi che pongono l'alunno al centro dei processi di insegnamento-apprendimento – cerca di fare luce su importanti (quanto trascurati) aspetti della storia professionale dei docenti che hanno origine nelle pregresse esperienze di studio, ma che finiscono per incidere sull'attuale agire insegnativo, e dunque sul presente lavorativo.

1. Stili di apprendimento e stili di insegnamento: uno sguardo alle storie professionali e alle relazioni in aula

Riflettere sugli stili di apprendimento dei docenti richiede la chiarificazione di alcuni concetti e postulati che affondano le loro radici nella *metacognition research*, entro cui si collocano gli studi avviati negli anni Settanta del secolo scorso dallo psicologo John Flavell. Come noto, la metacognizione si riferisce alla conoscenza e alla consapevolezza dei propri processi cognitivi (Flavell, 1976), includendo anche i processi di autoregolazione, ossia l'abilità di orchestrare il proprio apprendimento (pianificare, monitorare e valutare le tappe e risultati del percorso).

Gli studi sulla metacognizione hanno avuto diverse implicazioni sul fare scuola, dando vita a modelli di istruzione volti a promuovere negli alunni *expertise* rispetto ai propri processi di apprendimento, aiutandoli altresì ad abbandonare metodologie disfunzionali o non appropriate (Perkins & Salomon, 1988). Tuttavia, la presente ricerca non ha assunto quale oggetto specifico di interesse lo studio strategico o la didattica metacognitiva in sé, ma la loro relazione con dimensioni del processo di insegnamento-apprendimento riferibili alla professionalità docente, e in particolare alla *personalità professionale* degli insegnanti (Santelli, 2009), come gli stili di apprendimento.

Il costrutto di stile di apprendimento nasce grazie alle ricerche di Kolb (1971) e Dunn & Dunn (1972), e si riferisce alle modalità che le persone abitualmente usano in situazioni di analisi di dati ed elaborazione di informazioni. Queste modalità attengono a diverse dimensioni (fisiologiche, cognitive, emozionali, sociali e ambientali), delineando differenti profili di *learners*. Secondo Keefe (1975), con *learning styles* individuamo infatti caratteristici comportamenti cognitivi, affettivi e fisiologici che funzionano come indicatori relativamente stabili di come gli individui percepiscono l'ambiente di apprendimento, interagiscono con esso e vi reagiscono.

Gli stili di apprendimento sono stati studiati anche nel contesto italiano, divenendo oggetto di interessanti programmi di intervento rivolti a studenti e docenti di scuola primaria e secondaria. Nella prospettiva di Mariani (2000), parlare di stile significa riferirsi all'approccio complessivo di un individuo alle situazioni apprenditive, al suo modo preferito di fronteggiare i compiti di apprendimento, che si manifesta in forme abbastanza costanti e in una varietà di contesti.

Gli stili di apprendimento sono impiegati in ambito pedagogico-didattico per orientare la progettazione personalizzata degli itinerari formativi, seppure con interpretazioni e modalità talvolta equivocabili. Le impostazioni basate sugli stili sembrano infatti enfatizzare una idea di scuola centrata prevalentemente sugli aspetti cognitivi, a discapito di quelli affettivo-relazionali. In realtà, il costrutto ha una natura complessa che si schiude alle dinamiche delle interazioni e dei vissuti in aula. La sua relativa stabilità dipende dal fatto che esso comprende una componente innata o fissa la quale tuttavia non sembra limitare le influenze ambientali. «Learning style may be considered as stable over time (structural) – a trait – or as changing with each experience or situation (process) – a state. Perhaps the more workable view is that a style may well exist in some form, that is it may have structure, but that the structure is, to some degree, responsive to experiences and the demands of the situation (process) to allow change

and to enable adaptive behavior» (Cassidy, 2004: 421). Ancora, lo stile non è un costrutto unitario ma pluridimensionale: gli stili variano sistematicamente influenzando il *setting* scolastico e le pratiche didattiche. Ad esempio, gli insegnanti tendono ad adeguarsi al pattern stilistico della scuola, e gli studenti a quello dei docenti. Inoltre, le ricerche rilevano che i docenti tendono a valutare in modo più positivo gli studenti con il loro stesso stile (Sternberg & Grigorenko, 1995).

Correlando gli stili di apprendimento degli insegnanti con quelli degli alunni, è possibile quindi individuare alcune forme di influenza degli uni sugli altri particolarmente rilevanti sotto il profilo pedagogico. Meno significative sono le ricadute a livello di risultati scolastici, nel senso che non ci sono evidenze empiriche che dimostrino l'efficacia di una didattica basata sugli stili in termini di successo formativo.

In particolare, l'intreccio tra stili di apprendimento e stili di insegnamento diventa cruciale sul piano delle strategie di insegnamento, volte tra le altre cose a fronteggiare i problemi attentivi che affliggono le classi di ogni grado scolastico. L'attenzione è qui considerata come meccanismo regolativo del funzionamento cognitivo, di notevole importanza nell'apprendimento scolastico di tipo intenzionale (Marzocchi, Molin, Poli, 2000). Come noto, la capacità di impegnare le risorse cognitive nelle attività di apprendimento è limitata, e ciò spiega come mai non è possibile "prendere tutto in una volta". I compiti scolastici richiedono un investimento consistente e simultaneo di risorse attentive: «the economics of attentional budgeting dictate that human beings can do multiple tasks simultaneously only if the requisite cognitive load is within their budget, but that performance will suffer (or break down entirely) if cognitive load exceeds the attentional budget» (Oakley, 2004: 3).

Diversi sono i fattori in grado di sostenere i processi dell'attenzione, così come plurali possono essere le cause del loro indebolimento. Molti deficit attentivi degli alunni sono causati da variabili personali più o meno evidenziabili in classe, tra cui lo stato di vigilanza, particolari condizioni di salute, nonché problematiche di origine familiare. Tuttavia, il lavoro didattico in aula è esposto anche a elementi di disturbo che sono strettamente dipendenti dal contesto. Le dinamiche di interazione fra pari, le modalità di insegnamento e il grado di complessità del compito incidono fortemente nel mantenimento di un adeguato livello di attenzione all'interno del gruppo-classe.

Gli insegnanti sono dunque chiamati a gestire in modo efficace la classe dal punto di vista attentivo, agendo su due aspetti fondamentali. Da un lato, si tratta di manipolare gli aspetti relativi alla didattica cercando di rendere coinvolgente, interessante e flessibile la lezione a livello di metodologie e contenuti.

Dall'altro, alcune proposte mirano al coinvolgimento diretto degli studenti nell'assunzione di un atteggiamento strategico verso l'apprendimento, che si sostanzia nella promozione della curiosità intellettuale, della motivazione allo studio, delle strategie di risoluzione dei problemi. Questi sono obiettivi trasversali del processo educativo che dovrebbero essere perseguiti in modo continuo e sistematico partendo dai primi anni della scuola di base.

Queste finalità generali possono essere raggiunte solo tenendo conto dell'estrema complessità della situazione didattica, nella quale si incontrano diversi modi di imparare e insegnare. Alle difficoltà connesse alla gestione della pluralità degli stili di apprendimento degli alunni si aggiungono quelle che dipendono dall'influenza degli stili

di apprendimento dei docenti sui relativi stili di insegnamento. Conoscere questo tipo di influenza può aiutare a comprendere se la storia pregressa degli insegnanti è in grado ad esempio di limitare la possibilità di scelta tra metodologie didattiche diversificate (e magari innovative).

2. Lo studio esplorativo: finalità e metodologie

Sulla base di una generale ricognizione della letteratura nazionale e internazionale sul tema, è emersa l'importanza di indagare il costrutto di stile da una prospettiva metacognitiva che possa orientare l'attività in aula verso la reale personalizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento. L'obiettivo primario dello studio è stato individuare l'eventuale coerenza tra gli stili di insegnamento dei docenti e i loro stili di apprendimento. In secondo luogo, si è inteso promuovere una maggiore conoscenza dei fattori correlati all'efficacia delle strategie didattiche in un'ottica metacognitiva. Infine, la ricerca si è proposta di incidere sul terreno della *teacher education*, attraverso un'azione di sensibilizzazione circa l'importanza delle caratteristiche personali del docente nei processi di insegnamento-apprendimento.

Lo studio esplorativo qui descritto ha coinvolto 51 insegnanti (23 di scuola primaria, 10 di scuola secondaria di primo grado, 18 di scuola secondaria di secondo grado) che nel 2014 hanno frequentato un Master sui Disturbi dell'apprendimento presso l'Università di Bari.

Ai partecipanti sono stati somministrati tre questionari. Il primo strumento è il Questionario sugli Stili di apprendimento (Mariani, 2000), che coinvolge tre aree:

- modalità sensoriali (visivo verbale, visivo non verbale, uditivo e cinestetico);
- stili cognitivi (analitico o globale);
- scelta tra lavoro individuale o collaborativo.

Il secondo strumento è il Questionario sugli Stili di insegnamento (Mariani, 2000), che indaga l'ambito delle scelte didattiche, soprattutto al fine di ipotizzare aggiustamenti nei compiti o nell'interazione con gli studenti.

Il terzo strumento è il "Questionario Metacognizione e Attenzione" «QMAI» versione per l'insegnante (Marzocchi, Poli e Molin, 2000). Esso intende riflettere su come gli insegnanti percepiscono il costrutto dell'attenzione, come promuovono un adeguato livello attentivo negli studenti e quali strategie utilizzano per fronteggiare i deficit di attenzione in classe. Per l'elaborazione dei dati sono state realizzate analisi descrittive delle variabili con le relative frequenze assolute e relative. Il campione totale dei 51 insegnanti è stato suddiviso in tre gruppi in relazione al grado scolastico di provenienza degli insegnanti. I punteggi ottenuti sono stati analizzati in termini percentuali e la comparazione tra i tre gruppi è avvenuta calcolando le relative medie. Non sono state considerate le differenze di genere, essendo il campione totalmente costituito da soggetti di sesso femminile.

3. Primi risultati, conclusioni e prospettive future

I primi risultati suggeriscono che gli stili di insegnamento sono parzialmente predicibili dagli stili di apprendimento. Mentre gli stili di apprendimento dipendono dalle caratteristiche personali e dalle esperienze scolastiche precedenti dei docenti, gli stili di insegnamento sono prevalentemente correlati alle caratteristiche degli studenti. Ma non solo. Lo stile di insegnamento varia in funzione del livello scolastico: per esempio, nella scuola secondaria i docenti mostrano una prevalenza di stile visivo verbale sia sul versante apprendimento che su quello insegnamento, così come dimostra l'uso sistematico della lezione frontale tradizionale. Nella scuola primaria è invece più facile valorizzare una pluralità di stili in attività adeguate al livello di sviluppo cognitivo degli alunni, come quelle pratico-laboratoriali. In ogni caso, i risultati indicano una variazione minima negli stili di apprendimento e di insegnamento dovuta a due ragioni essenziali: la ristrettezza del campione e una caratteristica del costrutto di stile definita *versatilità*.

Le implicazioni della ricerca attengono all'esigenza – evidenziata già a inizio Novecento da autori come Decroly e Claparède – di adattare i processi di insegnamento-apprendimento alle caratteristiche degli alunni. Tuttavia, se lo stile di insegnamento prevalente continua a essere orientato a modalità visivo-verbali, è evidente che sarà sempre difficile promuovere una didattica realmente in grado di adattarsi alle diverse caratteristiche apprenditive degli alunni. D'altro canto, le metodologie di insegnamento risentono della storia di apprendimento dei docenti i quali – da studenti – hanno interiorizzato un modo preferito di approcciarsi ai compiti di studio che necessariamente «passa» attraverso la didattica, ponendosi come modello per gli alunni.

Pertanto, i docenti sono chiamati ad accogliere la sfida della personalizzazione degli itinerari di apprendimento, anche partendo dalla personalizzazione delle strategie di insegnamento. Personalizzare il modo di insegnare in funzione di come si apprende non significa tuttavia cristallizzare determinate modalità didattiche riducendo gli spazi di interconnessione con la realtà della classe. Al contrario, significa ampliare le occasioni di incontro tra differenti modi di approcciarsi al sapere.

«The popular notion that you learn better when you receive instruction in a form consistent with your preferred learning style, for example as an auditory or visual learner, is not supported by the empirical research. People do have a multiple forms of intelligence to bring to bear on learning, and you learn better when you “go wide”, drawing on all of your aptitude and resourcefulness, than when you limit instruction or experience to the style you find most amenable» (Brown, Roediger, McDaniel, 2014: 4).

In sostanza, sarebbe opportuno che gli insegnanti gestissero il *flusso delle menti* all'interno della classe senza pretendere di imbrigliarlo in schemi rigidi, cercando al contrario di costruireintonie tra i differenti modi di costruire le conoscenze. Il docente che riesce a differenziare le attività, i canali comunicativi (verbali e non verbali), e gli atteggiamenti verso i contenuti didattici e le storie dei bambini e dei ragazzi, dimostra di fatto di possedere quelle capacità di flessibilità e adattamento che intende promuovere nei discenti. Esse diventano requisito essenziale di una classe produttiva in cui

diventa possibile mantenere un adeguato livello attentivo e gestire gli eventuali problemi di attenzione. Nella scuola primaria gli insegnanti riferiscono di fare ricorso a diverse metodologie: attenzione al curricolo implicito, mediazione didattica, tecniche laboratoriali, attività ludiche, drammatizzazioni e giochi di ruolo, esperimenti, esperienze pratiche, *cooperative learning*, uso delle tecnologie e di materiali audio video, TPR, ricerche e progetti, *brainstorming*. Nella scuola secondaria si utilizzano strumenti e metodi come schemi e mappe, LIM, giochi, cartoni animati e cinematografia, *role play*, costruzione del *setting*, apprendimento cooperativo, *circle time*.

Analizzando le risposte dei docenti, ciò che attira l'attenzione è il riferimento sistematico a pratiche di tipo relazionale, che coinvolgono anche a livello extraverbale e corporeo adulti e minori quali persone impegnate a ordire pensieri ed emozioni nella stessa trama spazio-temporale. Prendere consapevolezza dell'intreccio tra stili di apprendimento e stili di insegnamento può aiutare allora gli insegnanti a promuovere l'impegno cognitivo e a supportare i processi cognitivi, soprattutto di ordine superiore, attraverso le pratiche quotidiane. «At the high end of this dimension, teachers are opportunists who not only plan activities in ways that will stimulate higher-order thinking, but they take advantage of the moment-to-moment opportunities *within* their daily interaction to push students toward deeper thinking» (Pianta, Hamre, Allen, 2012: 376).

Per fare questo, è tuttavia importante osservare direttamente le interazioni in aula, affinché siano sempre più favorite pratiche didattiche che prevedano scambi relazionali significativi (ossia non basati solo su semplici istruzioni e *basic skills*) tra studenti e insegnanti, in vista della promozione dell'autonomia e del controllo metacognitivo. Il feedback che l'insegnante riceve dagli studenti è importante tanto quanto quello che fornisce loro, perché contribuisce a costruire quel senso di *teacher efficacy* che rappresenta un indicatore essenziale della qualità della didattica.

Ampliando il campione e conducendo analisi statistiche più raffinate, un eventuale prosieguo dell'indagine potrebbe contribuire a individuare percorsi di formazione docente in ingresso e in itinere che utilizzino gli stili di insegnamento come punto di partenza di una didattica personalizzata anche in funzione delle caratteristiche dei docenti, nell'ottica dell'adattamento delle pratiche didattiche alla specifica realtà della classe e alla peculiarità della disciplina insegnata.

Da questo punto di vista, gli stili di insegnamento diventano una interessante chiave di lettura della relazione insegnante-alunni, dato che inglobano anche bisogni, credenze, e comportamenti legati a come i docenti gestiscono le informazioni, si rapportano agli studenti, organizzano l'attività scolastica, supervisionano i compiti e motivano allo studio (Grasha, 1994).

Illuminando queste dimensioni dei *teachers' styles*, la ricerca pedagogica può contribuire a delineare sempre meglio i profili della professionalità docente quale intreccio riflessivo tra preparazione culturale, competenza didattica, capacità di *classroom management* e funzioni di sostegno alle diversità nell'apprendimento.

Bibliografia

- Albanese, O. Doudin, P.A. e Martin, D. (2003), *Metacognizione ed educazione, Processi, apprendimenti, strumenti*, FrancoAngeli, Milano.
- Antonietti, A. (2013), *Psicologia del pensiero*, il Mulino, Bologna.
- Ausubel, D.P. (1995), *Educazione e processi cognitivi*, trad. it., FrancoAngeli, Milano.
- Borkowski, J.G. e Muthukrishna, N. (1992), Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching, in Pressley, M. Harris, K.R. e Guthrie, J.T. (1992, eds.), *Promoting academic competence and literacy in school*, Academic, San Diego, CA, pp. 477-501.
- Borkowski, J.G. e Muthukrishna, N. (2011), *Didattica metacognitiva, Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*, trad. it., Erickson, Trento.
- Boscolo, P. (2006), *Psicologia dell'apprendimento scolastico, Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino.
- Brown, A.L., Armbruster, B.B. & Baker, L. (1986), The role of metacognition in reading and studying, in Orasanu, J. (1986, ed.), *Reading Comprehension: From Research to Practice*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 49-75.
- Brown, P.C., Roediger, H.L. & McDaniel, M.A. (2014), *Make it stick: the science of successful learning*, Belknap Press, Cambridge, MA.
- Bruner, J. (1988), *La mente a più dimensioni*, trad. it., Laterza, Roma-Bari.
- Cassidy, S. (2004), Learning Styles: An overview of theories, models, and measures, in «Educational Psychology», vol. 4, n. 4, pp. 419-444.
- Claparède, E. (1920), *L'école sur mesure*, Payot, Lausanne et Genève.
- Coombs Richardson, R. & Arker, E. (2010), Personalities in the classroom: making the most of them, in «Kappa Delta Pi Record», vol. 46, n. 2, pp. 76-81.
- Cornoldi, C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna.
- Cornoldi, C. De Beni, R. e Gruppo MT (2001), *Imparare a studiare 2*, Erickson, Trento.
- Crispiani, P. (2004), *Didattica cognitivista*, Armando, Roma.
- De Beni, R. Pazzaglia, F. Molin, A. e Zamperlin, C. (2001), *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, Erickson, Trento.
- Decroly, O. (1953), *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1978), *Teaching students through their individual learning styles*, Reston, Reston, VA.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1999), *The complete guide to the learning styles in service system*, Allyn & Bacon, Boston.
- Evans, C. (2004), Exploring the Relationship between Cognitive Style and Teaching Style, in «Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology», vol. XXIV, n. 4, 2004, pp. 509-530.
- Flavell, J. H. (1976), Metacognitive aspects of problem solving, in Resnick L.B. (1976, ed.), *The nature of intelligence*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 231-236.
- Fleming, N. & Baume, D. (2006), Learning Styles Again: VARKing up the right tree!, in «Educational Developments», Issue 7, n. 4, pp. 4-7.
- Frauenfelder, E., Santoianni, F. e Striano, M. (2004), *Introduzione alle scienze bioeducative*, Laterza, Roma-Bari.
- Grasha, A.F. (1994), A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator, in «College Teaching», vol. 42, n. 4, pp. 142-149.
- Keefe, J.W. (1982, ed.), *Student learning styles and brain behaviour*, Reston, Reston, VA.
- Kolb, D.A. (1976), *The Learning Style Inventory: Technical Manual*, McBer & Co, Boston, MA.
- Mariani, L. (1996), *Strategie per imparare*, Zanichelli, Bologna.

- Mariani, L. (2000), *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*, Zanichelli, Bologna.
- Mariani, L. (2010), *Saper apprendere: atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*, Libreria Universitaria, Padova.
- Martini, B. (2004), *Metacognizione*, in Baldacci, M. e Frabboni, F. (2004, a cura di), *Didattica e successo formativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Marzocchi, G. M. Molin, A. e Poli, S. (2000), *Attenzione e metacognizione, Come migliorare la concentrazione della classe*, Trento, Erickson.
- Mortari, L. (2013), *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma.
- Oakley, T. (2004), *Attention and Cognition*, pp. 1-42, in <http://www.mind-consciousness-language.com/Attention%20and%20Cognition.pdf> [27 aprile 2016].
- OMS (2002), *International Classification of Functioning, Disability and Health*, trad. it., Erickson, Trento.
- Palinscar, A. e Brown, A. (1984), *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities*, in «Cognition and Instruction», vol. I (2), pp. 117-175.
- Pennac, D. (2008), *Diario di scuola*, trad. it., Feltrinelli, Milano.
- Perkins, D.N. & Salomon, G. (1988), *Teaching for transfer*, in «Educational Leadership», n. 46 (1), pp. 22-32.
- Pianta, R.C. & Nimetz, S.L. (1991), *Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior*, in «Journal of Applied Developmental Psychology», n. 12, pp. 379-393.
- Pianta, R.C. & Steinberg, M. (1992), *Teacher-child relationships and the process of adjusting to school*, in Pianta R.C. (1992, ed.), *New direction for child development*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 61-80.
- Pianta R.C., Hamre, B.K. & Allen, J.P. (2012), *Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions*, in Christenson S.L. et al. (2012, eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer, New York, pp. 365-386.
- Poli, S., Molin, A. *Il lavoro metacognitivo per favorire l'attenzione di tutta la classe*, in http://www.aidaiassociazione.com/documents/Molin-Il_lavoro_metacognitivo_per_favorire_attenzione_di_tutta_la_classe.pdf [27 aprile 2016].
- Riding, R.J. (2002), *School learning and cognitive style*, David Fulton, London.
- Riechmann, S.W. & A. F. (1974), *A Rational Approach to Developing and Assessing the Construct Validity of a Student Learning Style Scales Instrument*, in «The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied», vol. 87, n. 2, pp. 213-223.
- Rivoltella, P.C. (2011), *Neurodidattica, Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rossi, P.G. (2011), *Didattica enattiva, Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Franco Angeli, Milano.
- Rossini, V. (2007), *Educare ad apprendere, Un approccio psicopedagogico*, Guerini, Milano.
- Rossini, V. (2015), *Educazione e potere. Significati, rapporti, riscontri*, Guerini, Milano.
- Santelli, L. (2004), *Dal profilo professionale alla personalità professionale degli insegnanti: una ricerca in corso*, in «Pedagogia e vita», vol. 4, pp. 115-120.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1998, eds.), *Self-regulated Learning: From Teaching to Self-reflective Practice*, The Guilford Press, New York-London.
- Sibilio, M. (2013), *La didattica semplice*, Liguori, Napoli.
- Sternberg, R.J. (1985), *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sternberg, R. J. (1997), *Thinking styles*, Cambridge University Press, New York.

- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. (1995), Styles of thinking in the school, in «European Journal of High Abilities», n. 6, pp. 201-219.
- Striano, M. (2000), Pensare la mente: la metacognizione, in Santoianni, F. e Striano, M., Immagini e teorie della mente, Prospettive pedagogiche, Carocci, Roma, pp. 65-86.
- Yu, T.M. & Zhu, C. (2011), Relationship between teachers' preferred teacher-student interpersonal behavior and intellectual styles, in «Educational Psychology», vol. 31, n. 3, pp. 301-317.
- Zhang, L.F. (2001), Approaches and thinking styles in teaching, in «The Journal of Psychology», n. 135, pp. 547-561.
- Zhang, L.F. & Sternberg, R.J. (2002), Thinking styles and teacher characteristics, in «International Journal of Psychology», n. 37, pp. 3-12.
- Zhang, L.F. & Sternberg, R.J. (2006), *The nature of intellectual styles*, Erlbaum Mahwah, NJ.

***Quel che è permanente nell'educare,
dalle prime età della vita all'età adulta:
una rilettura di testi antichi per riflettere
su problemi contemporanei***

di Gilberto Scaramuzzo – Università degli Studi Roma Tre

Abstract: This paper opens with a re-thinking of the etymology of “educare”, in order to reflect on the existence of a *permanent* in educational processes.

This exploration continues with a reading of some pages in Plato’s *Republic* and Aristotle’s *Poetics* where these authors recognise a crucial and problematic dynamism for human education: *mimesis*. In the closing section, with the help of contemporary authors, I reflect on the possible implications of this recognition.

Keywords: Mimesis, educazione permanente, paideia

Un convegno sull’educazione permanente invoglia a riflettere anche sul suo *contrario*: se esista cioè qualcosa che permanga nell’educare anche se variano le circostanze in cui quest’azione si realizza.

Mi è sembrato utile, perciò, pormi la seguente domanda:

C’è qualcosa che permane in quell’agire che chiamiamo *educazione* qualunque siano le età o le peculiarità dei soggetti cui esso si rivolge? E ancora: c’è qualcosa che possa *permanere*, anche qualora nel significato del vocabolo *educare* includiamo quello di *insegnare/istruire* e quello di *formare*?

Una volta accettata la sfida che pone una simile domanda, ho deciso di portare avanti una riflessione filosofico-educativa senza alcuna pretesa di giungere a soluzioni definitive ma, piuttosto, con la speranza di contribuire a un ri-pensamento avvertito come urgente.

Mi sembra serio ritenere che se esiste *qualcosa* che deve essere sempre presente affinché si possa parlare di educazione, questo *qualcosa* dev’essere, in qualche modo, ri-conoscibile negli spazi semantici che pertengono al lemma “educare”.

Ho ritenuto, quindi, che una buona partenza per rispondere alla domanda da cui ho preso le mosse fosse quella di tornare a visitare un luogo fin troppo visitato, direi oramai scontato, e che forse proprio per questo meritava di essere ri-visitato senza paura di suscitare scandalo. Questa ri-visitazione non è stata per me priva di sorprese, anzi, forse proprio dalla prima di queste sorprese è scaturito in me il desiderio di procedere in questo studio.

1. Ripensando l'etimologia di “educare”

L'italiano *educare* viene dal latino *educare*, su questo non mi sembra legittimo porre alcun dubbio, essendo il lemma presente in entrambe le lingue. Eppure, e questa è quella *prima sorpresa* che vorrei condividere con voi, molti (tutti?) gli studenti di dottorato cui mi è capitato di insegnare in quest'ultimo collegio erano addirittura sicurissimi, e a maggior ragione lo erano stati gli studenti della laurea magistrale in Scienze dell'educazione (quindi già in possesso di una prima laurea triennale) che avevo avuto modo di interpellare precedentemente, che in latino non esistesse il lemma *educare*. La ragione di questa ignoranza grave sulla parola chiave della disciplina che anima gli sforzi di questi studenti e giovani studiosi, io credo sia da ricercare nell'enorme diffusione che ha avuto quell'interpretazione filologica che immediatamente da *educare* procede verso *educere*.

Nello studio che qui presento, io suggerisco di permanere nel riconoscere il lemma italiano *educare* derivare dal lemma latino *educare* al fine di verificare se questa assunzione, direi immediatamente legittima, ci conduce a risultati significativi per quel che concerne la domanda sul “permanente” nell'educare, qualunque sia l'età dei soggetti a cui questa azione sia rivolta.

Dunque l'*educare* latino, come tutti noi qua ben sappiamo, significa: allevare, alimentare, nutrire, curare; educare, istruire, formare.

Provo, dunque, a sostare su questa radice del suo significato per saggiare se essa aiuti a riflettere, forse a ri-pensare, sull'agire educativo qualunque sia l'età dei soggetti cui esso si rivolge.

Questo ri-pensamento può essere nutrito dallo scomporre il lemma nelle due componenti da cui esso è formato. Da questa scomposizione, e dalla successiva ricomposizione di senso, avremo modo di verificare una perfetta coerenza con il significato del latino *educare*, e cui poco sopra si accennava.

Come afferma sinteticamente Stuart Mann (1984/87), nel suo dizionario indo-europeo: *ēd-* vuol dire *food*. Giacomo Devoto (1962), nel suo studio sulle origini indeuropee della nostra lingua, afferma che: «ED è il mangiare concreto, come azione che dura, e ha dato vita al termine del dente: è cioè un masticare primitivo. GWER [invece] è il mangiare istantaneo, un “inghiottire” improvviso, che non distingue essenzialmente liquidi e solidi, e non risente di associazioni magiche»¹; più avanti sintetizza che ‘ED’ significa: masticare, mangiare².

¹ Devoto, G., *Origini indeuropee*, Sansoni, Firenze, 1962, p. 246. Per una ricostruzione più articolata, seppure ritenuta da alcuni studiosi non sufficientemente giustificata, di questa origine cf. Rendich, F., *Dizionario etimologico comparato delle lingue classiche indoeuropee. Indoeuropeo - Sanscrito - Greco - Latino*, Palombi, Roma, 2010, pp. 137-138.

² Cf. Devoto, G., *Op. cit.*, p. 287. Come è noto il latino *ēdo*, *ēdis*, *ēdi*, *ēsum*, *ēdēre* vuol dire mangiare.

Per quel che concerne la seconda parte del lemma latino *educare* (*ēducō*, *-ās*, *-āvī*, *-ātum*) questa si forma, come è ben noto, sulla radice di *dūcō*, *-is*, che si esprime qui nella sua forma durativa³.

Dunque: *dūcō*, *-is*, *dūxī*, *ductum*, *dūcere*, vuol dire: “condurre”, “guidare”; *dūco*, *-ās*, *-āvī*, *-ātum*, *-āre* indica la stessa azione di “condurre”, “guidare”, ma non in una specifica occasione, bensì continuativamente nel tempo. *Dūco* a differenza di *dūcō* non è usato mai in forma autonoma, ma solamente nei composti⁴.

Unendo così le due parti: *ed-ducare*, si ottiene uno scioglimento di senso ricco di implicazioni e capace di giustificare pienamente il significato del lemma latino. Educare verrebbe così a essere un intensivo e durativo “guidare” sia nell’assunzione *appropriata* del cibo (un cibo che va masticato e non inghiottito), sia attraverso la somministrazione di un cibo *appropriato*. E così buon educatore (colui che sa ben educare) verrà a essere colui che in-segna a ben nutrirsi e sa fornire, o suggerire, nutrimenti *buoni*. E, perciò, diventare esperti nell’educare richiederà, se si segue questa etimologia, il diventare esperti intorno al *come* si nutre e al *che cosa* nutre effettivamente l’umanità dell’essere umano, così da poter prendersene cura e portarla a pienezza di espressione.

Se educare (qualora si consideri il termine nella sua accezione più vasta) è un agire qualificato che concerne il nutrire che fa crescere bene; come anche (se si prendono in considerazione le varie declinazioni specifiche dell’educare) il nutrire appropriato per raggiungere una determinata competenza o conoscenza; questo agire qualificato richiede una ricerca di natura filosofica volta a indagare sul cibo di cui abbisogna l’essere umano per realizzare pienamente il potenziale che costituisce la sua natura e sulla forma che questo cibo debba assumere per essere ben assimilato. Questa ricerca, di natura filosofica, non potrà procedere, perciò, senza indagare al contempo i metabolismi che animano la natura umana, in primo luogo quelli che concernono il processo di assimilazione del *cibo per l’anima*. Quei processi, cioè, attraverso cui apprendiamo ad agire e comprendiamo le cose.

2. Paideia e *mimesis*

Il filosofare sulla paideia⁵ ha testimoniato fin dalle sue origini che quella intorno al *nutrimento bello, buono e giusto* per un essere umano (sia in quanto singolo sia in quanto membro di una convivenza) è la *prima* questione a dover essere affrontata. Quindi, credo sia bene – seguendo in ciò il consiglio di Gadamer (1986 p. 92) – tornare brevemente a quella riflessione antica per approfondire la nostra coscienza attuale circa il *permanente* nell’educare:

³ Cf. Ernout, A., et Meillet, A., *Dictionnaire étymologique de la Langue Latine. Histoire des mots*, Quatrième édition, Librairie C. Klincksieck, Paris, 1959, p. 192.

⁴ Cf. Ibidem. Per un’esemplificazione che evidenzia le differenze etimologiche che dividono il latino *educare* dal latino *educere* vedi *Ivi*, p. 185.

⁵ Il vocabolo greco trae la sua diretta derivazione dal verbo *paideuo*, che tra i suoi significati ha, appunto, quello di nutrire, allevare.

«Occorre dunque volgere lo sguardo indietro. Ogni sguardo volto alle profondità storiche del nostro presente approfondisce infatti la coscienza degli orizzonti concettuali disponibili».

L'opera in cui la riflessione sull'educabilità umana nasce – e nasce già incredibilmente matura – è *La Repubblica* di Platone. In essa l'autore disegnando l'utopia di uno stato bello, buono e giusto riflette lungamente sul nutrimento per l'anima (e nel testo usa ripetutamente il verbo *trefo* che vuol dire appunto nutrire) che il cittadino deve ricevere per diventare bello, buono e giusto e per legiferare in cotale maniera e difendere bene la *polis*. La riflessione sulla retta paideia comincia proprio con l'investigare il processo di assimilazione umano. Platone nelle sue pagine ci rivela, spendendo una buona parte dell'intero testo (la riflessione inizia nel libro secondo, e poi si sviluppa nel libro terzo e ancora nel decimo), che il dinamismo critico attraverso cui la paideia si realizza è *mimesis*. Platone (*La Repubblica*, III, 393 ss) analizza quella che soprattutto era paideia al suo tempo: la poesia. E così rivela che *mimesis* è quella che fa un autore che produce un testo (al tempo i testi erano soprattutto poemi o opere teatrali – *mousikè* –), *mimesis* è quella che realizza nel momento performativo chi vuole *nutrire* con un testo un pubblico (al tempo erano soprattutto gli aedi e gli attori), *mimesis* è quella che fa chi fruisce del lavoro del poeta e dell'aedo o dell'attore. E attraverso questo processo di assimilazione, chi fa la *mimesis*, in qualche modo, *diventa* quello di cui fa la *mimesis*.

Forse la ragione principale per cui la *mimesis* non occupa nell'attuale dibattito filosofico educativo quel ruolo centrale che fin dall'antichità le è stato riconosciuto risiede nel fatto che la traduzione del vocabolo greco viene universalmente risolta con il vocabolo *imitazione*. Questa traduzione tradisce la complessità di senso del termine greco e ne impedisce una reale comprensione⁶.

Platone definisce *mimesis* nel terzo libro (393c e ss.); questa è: *un rendersi simile a qualcuno o a qualcosa con la voce e/o con il gesto*. E così l'autore di un testo poetico

⁶ Adorno nella sua articolata riflessione riconosce alla *mimesis* un ruolo cruciale nella formazione umana, ruolo che può essere completamente frainteso dall'incapacità di considerare questo dinamismo oltre i confini della rappresentazione e dell'imitazione. Scrive Cahn, attento studioso del pensiero adorniano: «The attractiveness of Adorno's consists in bypassing the conventional understanding of mimesis as representation or imitation. For him mimesis is a process of making oneself similar to the environment (*macht sich der Umwelt ähnlich*) and in it "the outside serves as a model onto which the inside *molds itself*" (*anschmiegen*) [...], but this does not imply [...] that "mimesis is an imitation of the environment". [...] Adorno's discussion of mimesis takes its starting point from a biological context. He considers mimicry to be a prehistorical or zoological version of mimesis. [...] On the one hand imitation might designate (the production of) a thinglike copy, but, on the other hand, it might also refer to the activity of a subject which models itself according to a given prototype. For Adorno, the first meaning of the term is a restricted and even a bad manifestation of imitation, and only the second is properly called mimesis. He requires that the subject assume an involved attitude in the process of imitation as an adaptive "identifying with" which is "guided by logic (*Logik*) of the object" [...]. The early Greek meaning of *mimesis*, "impersonating by dancing or acting" plays an important role in Adorno's understanding of the concept: "All art, above all music, is kindred to drama" [...]"» (Cahn, M., *Subversive Mimesis: Theodore W. Adorno and the modern impasse of critique*, in Spariosu, M. (ed.), *Mimesis in Contemporary Theory: An Interdisciplinary Approach*, Vol. I, John Benjamin's Publishing Company, Philadelphia, 1984, pp. 31-34).

si rende simile, attraverso le caratteristiche del suo scrivere, ai personaggi di cui narra le gesta; l'attore modella la sua voce e il suo gestire come se fosse il personaggio che interpreta; lo spettatore si rende simile a quello che vede, e attraverso la ripetizione di atti simili quest'ultimo si struttura interiormente in maniera definitiva, e proprio in analogia con quello di cui ha fatto la *mimesis*.

In considerazione di tutto ciò, per Platone, la *mimesis* è estremamente pericolosa, e il somministrare retta paideia particolarmente delicato.

Chi svolge l'azione educativa può svolgere bene la sua azione soltanto se ha guadagnato la vista del bene. E se così è, questi si troverà a narrare soltanto di caratteri che agiscono bene, offrendo così un buon cibo, in grado di far diventare belli, buoni e giusti coloro che se ne nutrono *mimesicamente*. Ma giunto a quel punto un poeta sarà egli stesso un filosofo.

Chi riceve il cibo può rimanere intossicato nell'anima – ci avverte Platone (La Repubblica, X, 595b) – se si nutre in maniera indiscriminata di tutto quello che gli viene proposto da chi offre paideia e non possiede il *farmaco*. Il *farmaco*, secondo Platone, consiste nel conoscere la vera natura della *mimesis*, ma questo farmaco lo possiede soltanto chi sa guadagnare la vista del bene, perché soltanto in quella visione è possibile riconoscere veramente la realtà.

Platone, come già accennato, sviluppa il suo discorso intorno a *mimesis* nel libro terzo e nel libro decimo, ma tra queste due diffuse trattazioni intorno la problematicità della *mimesis* per la paideia, interpone, nel libro settimo, quella che Edda Ducci considera la Magna Carta dell'educativo (Ducci, 1999, pp. 51 - 66): Il Mito della caverna. Il Mito, come è noto, viene presentato da Platone (*La Repubblica*, VII, 514 a ss.) come la descrizione di quel che concerne la natura umana in rapporto all'educazione (*paideia*) e alla mancanza di educazione (*apaideusia*). Nel Mito Platone ci rivela che la paideia si realizza da anima a anima (Platone passa infatti nel testo greco dal plurale degli uomini che sono tenuti prigionieri, al singolare di colui il quale viene liberato) e che essa consiste in un'opera di conversione: nel far girare, cioè, tutta l'anima (parte razionale e parte non razionale) dalle tenebre alla luce. Ci rivela così che chi educa deve nutrire in modo tale che chi riceve il nutrimento produca un movimento proprio che coinvolga tutto il proprio essere.

Da qui alcune semplici considerazioni che riguardano il *permanente* in un'azione educativa, qualunque sia l'età cui essa si rivolge:

- questa azione deve nutrire sia la parte razionale sia quella non razionale;
- questa azione deve costringere l'altro a un movimento proprio;
- la *mimesis* è una *conditio humana*, che comporta la possibilità dell'educazione e con l'aiuto della quale l'educazione ha luogo (seppure in maniera problematica)⁷.

⁷ È quel che sostiene Christoph Wulf, alla luce degli scritti platonici, in *Mimesis. L'arte e i suoi modelli*, trad. it. a cura di Paolo Costa, Mimesis, Milano, 1995, p. 23.

Problema per Platone, come è noto, non è fare bene la *mimesis* ma fare la *mimesis* del bene. Ed è quello che realizza Platone stesso attraverso la sua opera (sono chiari esempi di *mimesis*: il Mito della caverna – così cruciale per la riflessione educativa – e con esso tutti gli altri miti; ma anche

Platone, avendo scoperto che l'educazione è una questione di nutrimento e che il nutrimento più fascinoso per gli esseri umani è la poesia e che i poeti però possono somministrarla senza essere giunti alla vista del bene, propone di vietare la poesia nella Repubblica e di sostituirla con la filosofia. Questa chiede che chi prepara il cibo da dare in pasto all'anima abiti la dimensione del vero. Chi vuole educare deve essere uscito dalla caverna e perciò essere in grado di contemplare il vero e in quella luce preparare il cibo che verrà dato, da lui o da altri, a mangiare a chi deve essere educato.

2. La poetica della *mimesis*

Aristotele, (Poetica, 1448b) riprende il concetto di *mimesis* e lo utilizza per approfondire l'apprendere e il comprendere umano, e così facendo ci presenta un dinamismo che ciascuno può riconoscere nel proprio agire.

L'opera aristotelica in cui il concetto di *mimesis* grandeggia è la Poetica. Proprio ricercando le cause che hanno dato origine all'arte poetica Aristotele riconosce come causa naturale il fatto che l'essere umano tra tutti gli animali è il più capace di *mimesis*. Attraverso l'esercizio della *mimesis* egli realizza le creazioni poetiche, e queste consentono all'uomo di apprendere e di comprendere, e questo processo di comprensione consiste nel ri-conoscimento di somiglianze.

Questo mi sembra poter essere un altro dei luoghi del permanente nell'educare: l'azione educativa concerne ri-conoscimenti. L'agire educativo deve portare il bambino e l'adulto a ri-conoscere. Se si permane nel già conosciuto, infatti, non c'è alcun perfezionamento. Se l'educazione (comunque si voglia definire questo dinamismo umano) deve consentire un perfezionamento, essa deve necessariamente generare un ri-conoscere. Un ri-conoscere che chi viene educato deve realizzare in proprio e grazie

il suo stile risulta essere *mimesico*, e tutto il suo scrivere facendo parlare Socrate ne costituisce, in senso più complessivo, la testimonianza più eclatante).

Wulf sviluppa ulteriormente le sue osservazioni sul dinamismo *mimesico* affermando che «risultano troppo anguste le definizioni di *mimesis* che costruiscono una opposizione tra la *mimesis* e creatività autonoma (*Selbstmächtigkeit*)» (Wulf, C., *Mimesis*, in Id. (a cura di), *Le idee dell'antropologia*, ed. it. a cura di Andrea Borsari, Bruno Mondadori, Milano, 2002, vol. 2, p. 1039). Wulf si batte contro la restrizione della *mimesis* al solo ambito estetico, egli rivendica per essa un ruolo essenziale nella vita sociale: «[...] la *mimesis* non può essere ristretta all'arte, alla poesia, all'estetica. La facoltà mimetica gioca un ruolo in quasi tutti gli ambiti dell'agire, del rappresentare, del parlare e del pensare degli uomini, e costituisce una condizione essenziale della vita sociale» (Ibidem) e ancora: «Come la natura, anche l'artista con l'aiuto della *mimesis* crea il nuovo e l'altro. Ciò conduce a un ampliamento del concetto di realtà, che finisce con il renderlo quasi superfluo. Nell'appropriazione mimetica del dato pre-esistente l'immaginazione di colui che recepisce contribuisce a formare il processo imitativo in modo tale che, in colui che imita, tale dato acquisisce una nuova qualità. La *mimesis* racchiude insieme l'oggetto imitato, il processo di imitazione e colui che imita, per cui nell'oggetto imitato sono già impiegate le strutture che guidano la direzione del processo mimetico in colui che imita. I suoi risultati sono determinati inoltre dalla situazione individuale di colui che imita» (Ibidem). Per un'ampia ricostruzione storico-antropologica del concetto di *mimesis* ricca di esemplificazioni cf. Gebauer, G., et Wulf, C., *Mimesis. Kultur, Kunst, Gesellschaft*, Rowohlt, Reinbeck, 1992).

all'opera che compie chi educa. L'arte può aiutarci ad approfondire questo ri-conoscere che deve essere sale dell'azione educativa.

Scrivendo Gadamer in *Arte e imitazione*: «Nel riconoscimento, però, c'è anche qualcosa di più. Non solo diviene visibile l'universale, per così dire la forma perenne, purificata dalle accidentalità del suo accadere. È implicito anche che, per suo tramite, si riconosca in certo senso se stessi. Ogni riconoscimento è esperienza di crescente dimestichezza, e tutte le nostre esperienze del mondo non sono in fondo che forme attraverso cui sviluppiamo la familiarità con esso. L'arte, comunque essa possa manifestarsi – questo sembra affermare la teoria aristotelica in maniera senz'altro appropriata –, è un modo del riconoscimento rispetto a cui viene insieme approfondita la conoscenza di sé e con ciò la familiarità col mondo» (Gadamer, 1986, p. 96).

Forse non si è ancora riflettuto abbastanza su quanto il riconoscimento di somiglianze costituisca il comprendere. E come questo riconoscimento sia un agire.

Aristotele nella pagina in cui definisce l'*anthropos* come l'animale mimesico per eccellenza, porta ad esempio il gioco di bambini: affermando che essi attraverso la *mimesis* si procurano gli insegnamenti fondamentali. Quindi è proprio il gioco attraverso cui i bambini si fanno a immagine e somiglianza di qualcuno o di qualcosa quello che consente loro primamente di apprendere e comprendere. Questo lo si capisce bene se lo si ricollega alla seconda parte della pagina (1448b), quando Aristotele afferma che contemplando le opere artistiche si apprende e si comprende perché si riconoscono somiglianze. Il poeta viene qui, dunque, a essere colui che realizza somiglianze e le rivela a chi si mette in contemplazione dell'opera.

Ecco cos'è apprendere e comprendere: è riconoscere somiglianze. In questa luce assume ancora maggior senso il gioco del bambino di farsi a immagine e somiglianza (*mimesis*) al fine di comprendere. Se quest'ultimo è un processo che si basa sul riconoscere somiglianze cosa può esserci di più diretto che rendere se stesso a immagine e somiglianza?

Se osserviamo il giocare mimesico del bambino vediamo chiaramente come il suo mimare sia un atto creativo. Egli infatti crea la somiglianza utilizzando al meglio tutte le qualità del proprio movimento⁸. Egli sembra nutrirsi dello stesso movimento che genera facendosi a immagine e somiglianza di quel che vuole riconoscere.

Platone ci aveva rivelato che la *mimesis* è un agire: un agire in cui ci si fa a immagine e somiglianza di qualcuno o di qualcosa e che ci modella interiormente; Aristotele intensifica questo pensiero affermando che il processo legato alla comprensione e all'apprendimento è un processo mimesico e che l'opera mimesica che ci si fa presente ci può consentire ri-conoscimenti.

Quindi chi vuole nutrire bene deve considerare che chi riceve l'insegnamento non riceve soltanto un messaggio razionale ma piuttosto un cibo che in primo luogo è costituito dall'insegnante (o dall'educatore) stesso, direi dall'incarnazione del concetto che questi realizza; nella misura in cui egli non dice soltanto quello che vuole insegnare,

⁸ A questo proposito scrive in una lettera Orazio Costa Giovangigli, maestro del teatro italiano: «Dalla pura e semplice ripetizione si passa ad una funzione che è nello stesso tempo interpretativa e creativa. Interpretativa perché non potendo riprodurre traduce, creativa perché la scelta degli arti espressivi non è meccanicamente automatica, ma è affidata alla natura dell'individuo» (Quaderno XVI, 29/8/1966).

ma egli si è reso simile a quel che vuole insegnare, questo suo insegnamento incarnato potrà essere assimilato (metabolizzato in maniere originale) dagli studenti cui egli si fa presente.

A proposito dell'eccellenza dell'animale-uomo come mimatore e del primato della "facoltà mimetica" sulle funzioni superiori dell'uomo, scrive Benjamin: «La natura produce somiglianze. Basta pensare al mimetismo animale. Ma la più alta capacità di produrre somiglianze è propria dell'uomo. [...] Egli non possiede, forse, alcuna funzione superiore che non sia condizionata in modo decisivo dalla facoltà mimetica»⁹ (Benjamin, 1985, pp. 71-72).

3. Conclusioni

La riflessione che ha animato queste pagine credo sia giunta ad evidenziare almeno due tratti. Non costituiscono certamente risposta esauriente alla domanda che ci eravamo posti all'inizio ma, forse, possono contribuire alla sensibilizzazione di chi si trovi, in un qualunque contesto, a operare un agire educativo.

Il primo di questi tratti consiste nel riconoscere che chi educa, in qualche modo, nutre, e perciò è bene che chi intende impegnarsi in quest'arte si faccia esperto dei cibi che nutrono e di quelli che intossicano l'anima, nonché dei processi che animano l'umana assimilazione.

Il secondo è che la *mimesis*, in qualche modo, è sempre presente nel processo educativo: riconoscerla e rivalutarla sembra essere opera quanto mai necessaria.

Bibliografia

- Adorno, T. W. (1977). *Teoria Estetica*. Torino: Einaudi.
- Benjamin, W. (1995). *Sulla facoltà mimetica*, in Benjamin, W. (a cura di) *Angelus Novus. Saggi e frammenti*. Torino: Einaudi.
- Cahn, M. (1984). *Subversive Mimesis: Theodore W. Adorno and the modern impasse of critique*. In Spariosu, M. (a cura di), *Mimesis in Contemporary Theory: An Interdisciplinary Approach* Vol. I, Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.
- Colli, G. G. (1996). *Una pedagogia dell'attore. L'insegnamento di Orazio Costa*. Roma: Bulzoni.

⁹ Benjamin parla esplicitamente di un indebolimento della facoltà mimetica nell'uomo. Un indebolimento progressivo iniziato migliaia di anni fa: «[...] né le forze mimetiche, né gli oggetti mimetici, sono rimasti gli stessi nel corso dei millenni. Bisogna invece supporre che la facoltà di produrre somiglianze – per esempio nelle danze, la cui più antica funzione è appunto questa –, e quindi anche quella di riconoscerle, si è trasformata nel corso della storia. La direzione di questo mutamento sembra determinata da un crescente indebolimento della facoltà mimetica. Poiché è evidente che il mondo percettivo dell'uomo moderno non contiene più che scarsi relitti di quelle corrispondenze e analogie magiche che erano familiari ai popoli antichi. Il problema è se si tratta qui della decadenza di questa facoltà oppure della sua trasformazione» (Benjamin, W., *op. cit.*, pp. 71-72).

- Devoto, G. (1962). *Origini indeuropee*. Firenze: Sansoni.
- Ducci, E. (1999). *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*. Roma: Anicia
- Ernout, A. & Meillet, A. (1959). *Dictionnaire étymologique de la Langue Latine. Histoire des mots*, Quatrième édition. Paris: Librairie C. Klincksieck.
- Gadamer, H. G. (1986). *L'attualità del bello*. Genova: Marietti.
- Gebauer, G., Wulf, C. (1992). *Mimesis. Kultur, Kunst, Gesellschaft*. Reinbeck: Rowohlt.
- Halliwell, S. (2009). *L'estetica della mimesis. Testi antichi e problemi moderni*, Palermo: Aesthetica.
- Jousse, M. (1979). *L'antropologia del gesto*. Roma: Edizioni Paoline.
- Mann, S. E. (1984/87), *An Indo-european comparative dictionary*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Pirandello, L. (1977). *Per le ragioni estetiche della parola*. In Lo Vecchio Musti, M. (a cura di) *Saggi, poesie scritti vari*, «I classici contemporanei italiani», «Opere di Luigi Pirandello», vol. VI. Milano: Mondadori.
- Platone, *La Repubblica*.
- Rendich, F. (2010). *Dizionario etimologico comparato delle lingue classiche indoeuropee. Indoeuropeo – Sanscrito – Greco – Latino*. Roma: Palombi.

Studenti di cittadinanza non italiana nelle aule accademiche: costruire l'Università interculturale

di Alessandro Vaccarelli – Università degli Studi dell'Aquila

Abstract: Italian university is facing new challenges due to a quantitative and qualitative redefinition of students with different cultural origins. Beside the classic figure of international students, who choose Italy as a destination for their studies, today there is a presence of migrant children, who are entering the academic world after uneasy or straightforward experiences of schooling and social inclusion in Italy. The contribution examines the history of this presence and the main pedagogical issues related to intercultural demands.

Keywords: Intercultural University, Migrant students, Inclusion

1. Gli studenti di cittadinanza non italiana all'università

La presenza straniera nell'università italiana ha una storia abbastanza lunga, anche rispetto a quella della scuola, dove un'incidenza significativa di *studenti stranieri* si è registrata solo a seguito dell'affermarsi delle migrazioni da altri Paesi e continenti. I dati a disposizione¹ segnalano come già negli anni Cinquanta la presenza di studenti non italiani in ambito accademico superasse la soglia dell'1%, fatto che, se considerato al di fuori di qualsiasi comparazione con altri Paesi, ci sembra piuttosto significativo in rapporto ad almeno tre considerazioni (Tab. 1):

- ancora nel 1981, quando il Censimento registrava un saldo migratorio positivo che dava il via ufficiale alla nuova stagione della società multiculturale, gli stranieri presenti sul territorio nazionale pesavano soltanto per lo 0,37% sul totale della popolazione (210.937 su oltre 56 milioni di residenti)². Sempre nello stesso anno, la percentuale degli *studenti stranieri* nelle università italiane si attestava al 2,97%;
- bisogna aspettare almeno gli anni Novanta per registrare una percentuale di *studenti stranieri* superiore all'1% nella scuola italiana e per percepire tale fenomeno come degno di attenzione;
- il numero di *studenti stranieri* e il loro peso percentuale nelle università italiane

¹ <http://seriestoriche.istat.it>.

² Fonti: Serie storiche ISTAT e Censimento della Popolazione 1981 (http://www.istat.it/it/files/2011/06/Italia_in_cifre_20132.pdf).

tendono a lievitare in modo rapido e consistente, con qualche battuta di arresto negli anni Novanta e una consistente ripresa nel primo decennio del 2000.

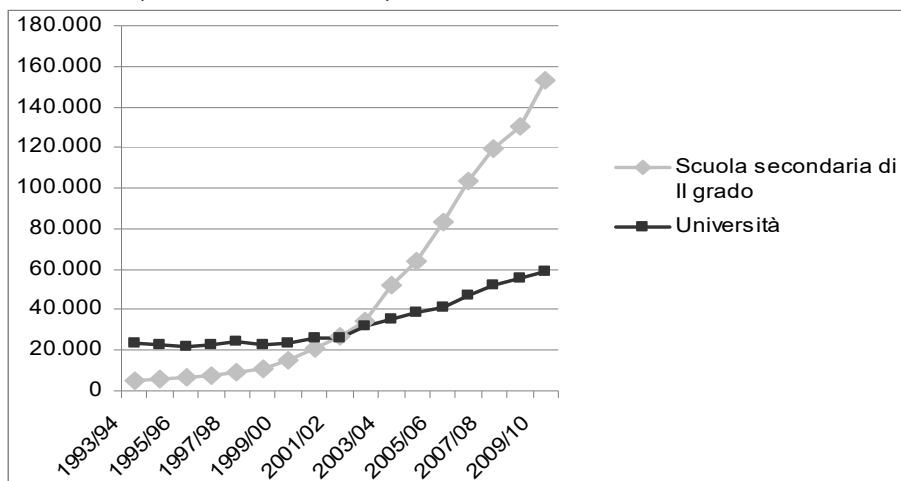
Tabella 1 – Presenza di studenti di cittadinanza non italiana nelle università – Serie storica (1995-2014)

A.A.	Iscritti di cittadinanza non italiana	Totale iscritti	% sul totale iscritti
1955/56	2.828	210.228	1,34
1961/62	3.967	287.975	1,37
1965/66	6.130	404.938	1,51
1971/72	17.957	759.872	2,36
1975/76	18.921	935.795	2,02
1981/82	30.493	1.024.681	2,97
1985/86	26.268	1.113.175	2,35
1991/92	20.513	1.475.400	1,39
1995/96	21.521	1.685.921	1,27
2001/02	25.977	1.702.575	1,52
2005/06	41.589	1.796.270	2,31
2011/12	66.797	1.766.205	3,78
2013/14	70.635	1.693.804	4,17

Fonte: Elaborazione su dati ISTAT (Serie storiche)

L'università si è posta come avanguardia del multiculturalismo italiano, ma non ha saputo interpretare in modo pieno e coerente questo suo carattere dalle forti implicazioni socio-culturali, politiche e, non da ultimo, economiche (Vaccarelli, 2015). Paradossalmente, nel momento in cui l'Italia diventa un Paese di immigrazione, con ritmi di crescita della componente straniera significativi e costanti, la presenza di studenti di cittadinanza non italiana nelle università, per quanto in crescita in termini assoluti e, più lievemente, in termini relativi, sembra sfumare di fronte alla nuova compagine sociale segnata dalla diversità culturale, sia in termini quantitativi sia per una differenziazione dei profili sociali degli studenti stessi. E mentre, in questi anni, la scuola vede il fenomeno farsi avanti in modo costante e progressivo, l'università sembra passare in retroguardia rispetto alle presenze straniere se considerate in termini relativi: nell'arco di nemmeno un ventennio, dal 1993 al 2009, la scuola secondaria passa da un valore assoluto di 5.324 presenze (1,9 *studenti stranieri* su 1.000) a 153.000 (57,6 *studenti stranieri* su 1.000); diversamente, l'università passa da 23.000 presenze (14,4 *studenti* su 1.000) a 58.940 (33,1 *studenti* su 1000). Il *sorpasso* della scuola, che registriamo nel 2001/02, è seguito, negli anni successivi, da una sua rapidissima trasformazione in senso multiculturale, come è evidente nel grafico 1.

Grafico 1 – Confronto studenti stranieri iscritti nella scuola secondaria di II grado e all'università (ISTAT – Serie storiche)



Fonte: Anagrafe studenti MIUR; MIUR, ISMU

2. Gli studenti internazionali e gli studenti stranieri scolarizzati in Italia

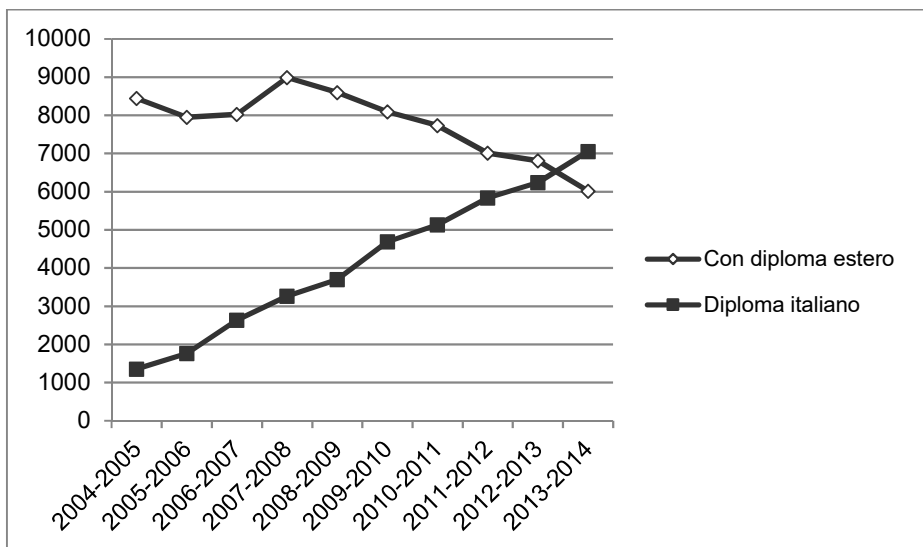
La presenza di studenti di cittadinanza non italiana nel sistema universitario italiano e in quello post-secondario (considerando anche i conservatori, le accademie delle belle arti, ecc.) è stata oggetto di pochi studi e ricerche, a fronte, probabilmente, di un fenomeno dalle dimensioni non troppo ampie e di una scarsa attenzione ad una questione che, in altri Paesi, ha avuto sviluppi ed esiti diversi. Sebbene i dati rilevati in Italia (così come in Francia, Grecia, Cina, ecc.) risentano di un sistema di classificazione diverso da quello utilizzato da altri Paesi, e ciò renda non sempre agevole la comparazione, risalta la grande differenza in ambito europeo ed extraeuropeo (sotto il 5% l'Italia, con la Grecia, la Turchia, a fronte di Paesi come il Regno Unito, la Svizzera, l'Austria, il Belgio che superano la soglia del 15% o della Francia, la Repubblica Ceca, il Belgio, che si collocano oltre il 10%) (OECD, 2014). La comparazione con altri contesti risente di una definizione che viene data di "studente all'estero", con una differenza non soltanto nominale ma anche sostanziale, che riguarda il motivo per cui ci si trova a studiare in un altro Paese. L'OECD (*Organization for Economic Cooperation and Development*) ravvisa tale limite e sottolinea come non sempre i dati siano facilmente comparabili, poiché variano i modi di intendere e classificare la presenza degli studenti all'interno dei diversi Paesi. In alcuni casi, come in Italia, sotto la definizione di *studenti stranieri* ricadono tutti gli studenti di cittadinanza non italiana, senza avere la possibilità di distinguere tra quei soggetti che sono residenti per effetto di precedenti migrazioni familiari e quelli che vi si recano per compiere gli studi universitari (*studenti internazionali*).

Anche in linea con precedenti ricerche (Lagomarsino, Ravecca, 2014, Vaccarelli, 2015), distingueremo (non senza problemi nella rappresentazione quantitativa del fenomeno) tra coloro che elettivamente decidono di venire a studiare nelle università italiane e coloro che, per precedenti scelte migratorie (proprie o della famiglia), trovandosi già a vivere in Italia, decidono di frequentarvi l'università. Se per molto tempo, la questione della presenza di studenti di altra cittadinanza poteva essere posta esclusivamente, o quasi, nei termini di attrattività del sistema universitario italiano, su basi legate a certe tradizioni culturali (si pensi alla musica, alle arti, o anche ad alcune discipline scientifiche) o su opportunità che in termini di diritto allo studio si sono gestite dentro accordi tra stati, se, ancora, le politiche di mobilità, Erasmus *in primis*, hanno in qualche modo reso più dinamici i flussi (in entrata e in uscita), oggi essa va presa in considerazione anche rispetto ad un fenomeno tanto nuovo quanto interessante per chi si occupa di intercultura ed inclusione: l'ingresso di quei soggetti che, per effetto delle migrazioni delle loro famiglie, si sono trovati a frequentare le scuole in Italia o, in alcuni casi, vi sono nati. Se gli *studenti internazionali* si spostano dal loro Paese di origine con il proposito di studiare all'estero, gli *studenti stranieri* già residenti in Italia (d'ora in avanti *studenti stranieri*), pur non essendo ancora cittadini del Paese ospitante, sono residenti a medio-lungo termine, hanno frequentato la scuola, *in toto* o in parte, talvolta vi sono nati (le legislazioni in materia di cittadinanza rendono variabile questa condizione di stato in stato, a partire dall'applicazione del principio dello *ius soli* o di quello dello *ius sanguinis*). Ciò chiama in causa differenze sostanziali, che rimandano a fattori di tipo socio-culturale, socio-economico, non da ultima fattori di tipo linguistico e di conoscenza della cultura organizzativa e pedagogico-didattica del sistema formativo del Paese ospitante.

3. I figli delle migrazioni all'università

La presenza straniera, legata ai più generali movimenti migratori, sta diventando un carattere strutturale dell'università italiana, che vede (e vedrà sempre di più) compiersi un'accelerazione della sua trasformazione, qualitativa e quantitativa insieme, in direzione multiculturale. A ciò si aggiungano anche quegli studenti che non vengono presi in considerazione dalle statistiche poiché hanno acquisito la cittadinanza italiana, ma per i quali va considerata una storia migratoria familiare che può in qualche modo avvicinarli alla componente degli *studenti stranieri*. I dati sugli immatricolati ci consentono di avere una stima orientativa sul numero degli *studenti internazionali* e degli *studenti stranieri scolarizzati in Italia*, a partire dal possesso del titolo di studio utile ai fini dell'iscrizione all'università (Grafico 2).

Grafico 2 – Immatricolati per tipologia di diploma (italiano o estero)



L'A.A. 2012/13 vede tra i 216.497 immatricolati ai corsi di laurea triennale, 11.796 studenti (5,4%) di cittadinanza diversa da quella italiana. Di questi, 6.691 hanno conseguito il diploma di scuola secondaria in Italia, rappresentando il 56,7% degli studenti di cittadinanza non italiana e il 3,1% degli immatricolati in totale (Colombo e Ongini, 2014). Se nel 2004/05 gli *studenti stranieri* che hanno acquisito un titolo di accesso italiano erano il 13,9% sul totale degli studenti di cittadinanza non italiana, nel 2013/14 arriviamo al 53,9%, un cambiamento, che solo nell'arco di un decennio, stravolge l'universo sociologico di partenza. Il cambiamento appena richiamato si presenta come sostanziale almeno in due direzioni, che hanno forti implicazioni in tema di politiche formative accademiche:

- l'attrattività del sistema universitario italiano per gli *studenti internazionali* non ha fatto, se si considerano i dati percentuali, sostanziali passi avanti rispetto ai decenni che ci precedono;
- l'aumento del numero degli *studenti stranieri scolarizzati in Italia* pone sfide che possono essere affrontate soltanto nell'ottica della continuità formativa scuola-università e nell'ottica di quella pedagogia interculturale che molto si è spesa negli ultimi decenni sul fronte della scolarizzazione dei migranti e che oggi deve misurarsi anche con i loro percorsi universitari.

4. I passaggi dalla scuola all'università: un sistema a imbuto

La sfida che l'università si pone dipende in larga misura anche dalle sfide che il sistema scolastico italiano si trova non senza fatica ad affrontare, con risposte che ancora non consentono al sistema stesso di potersi definire pienamente equo rispetto agli esiti, e dunque rispetto alla qualità della formazione. Per quanto nel corso degli anni siano state messe a punto strategie interessanti in tema di accoglienza e integrazione (MIUR, 2014), i dislivelli nei tassi di non ammissione tra stranieri e italiani nei vari ordini e gradi risultano ancora troppo ampi: prendendo a riferimento l'a.s. 2012/13, nella scuola primaria a fronte dello 0,3% di non ammessi alla classe successiva di nazionalità italiana, troviamo un 2,1% di studenti di cittadinanza diversa; nella secondaria di I grado, troviamo rispettivamente un 3,0% a fronte del 9,1%; nella secondaria, che è il segmento che maggiormente ci riguarda nell'ottica di una continuità scuola-università, il 12,7% di non ammessi italiani viene contrassegnato dal 27,0% di *studenti stranieri*, con una differenza percentuale di 14,3 (Colombo e Ongini, 2014). Rispetto ai risultati dell'esame di stato, si diploma il 98,3% degli stranieri a fronte del 99,3% degli italiani ammessi, con uno svantaggio relativo dei primi, anche se piuttosto contenuto (-1,0%). Tale svantaggio è più evidente negli istituti tecnici e professionali rispetto ai licei e agli istituti di vocazione artistica (*Ibidem*). Nonostante i percorsi scolastici siano segnati da ostacoli e difficoltà maggiori, e a diplomarsi arrivino i soggetti più determinati, più performanti o quelli che hanno incontrato migliori opportunità nella scuola, anche per quanto riguarda i passaggi dalla scuola secondaria di II grado all'università, si osserva una differenza piuttosto significativa tra i diplomati italiani e quelli di altra cittadinanza: tra i diplomati del 2012 si sono iscritti all'università il 50,8% degli *studenti italiani* e il 35,3% degli studenti di altra cittadinanza, con una differenza percentuale del 15,5% (MIUR, 2013a). Rispetto alle scelte, le aree disciplinari preferite dagli studenti non differiscono molto tra italiani e stranieri, tranne che per una maggiore concentrazione nelle aree economico-statistica (21% degli stranieri contro il 14,6% degli immatricolati totali), ingegneristica (16% contro il 15%) e linguistica (13% contro il 7%). Per quanto riguarda i Paesi di provenienza, si notano invece differenze significative nelle scelte: il 43% degli studenti cinesi privilegia l'area economico-statistica, il 32% degli studenti indiani l'area ingegneristica, il 28% degli ucraini l'area linguistica. Ci troviamo di fronte ad un sistema ad "imbuto" sul quale è necessario riflettere adeguatamente per individuare scelte di sistema che possano colmare il *gap* all'interno di una situazione generale anch'essa piuttosto complessa e problematica. Le politiche universitarie, in questo senso, non solo devono essere ancora messe a punto, ma potranno essere implementate solo a fronte di politiche formative scolastiche in grado di costruire profili in ingresso quantitativamente e qualitativamente più solidi, dunque attraverso azioni che producano, nell'ottica dell'equità, maggiori flussi di accesso e migliori forme di successo.

5. I tempi sono maturi: intercultura all'università

Sono poche le ricerche sugli studenti di cittadinanza non italiana all'università. Significativo lo studio, di approccio sociologico, svolto nell'ambito dell'Università di Genova che ha centrato l'attenzione, attraverso una metodologia qualitativa, proprio sugli studenti scolarizzati in Italia, i figli delle migrazioni, tra i quali non poco peso oggi hanno le seconde generazioni. La ricerca ha messo in luce come, a fronte di un'idea comunemente diffusa secondo cui chi si iscrive all'università abbia già superato gli ostacoli che rendono difficile il successo formativo e l'integrazione culturale, linguistica e sociale, le cose non sono così scontate e, nelle tipologie individuate dai ricercatori, continuano spesso ad essere attivi quei fattori di influenza negativi che rendono i percorsi non sempre lineari e liberi da condizionamenti legati alla posizione sociale degli studenti. Se per alcuni, i *diritti alla meta*, si osserva una condizione di partenza caratterizzata da famiglie con buoni livelli culturali, un inserimento nella scuola italiana generalmente di lunga durata, per altri i percorsi sono più articolati e complessi: i *camminatori inesperti* – in posizione intermedia – vivono l'aspirazione dell'emancipazione socio-economica che un titolo superiore potrebbe promuovere come desiderio di riscatto sociale, ma con un capitale culturale, sociale e linguistico segnato dallo svantaggio della condizione familiare e da percorsi pregressi talvolta deboli e non lineari; nel caso dei *disorientati*, le limitate risorse economiche, un *background* culturale ed economico familiare generalmente basso, la necessità di lavorare per aiutarsi, costituiscono un fattore di svantaggio che li rende la categoria più debole e, dunque, diremmo a maggiore rischio di dispersione. In questo ultimo caso le scelte amicali e di socializzazione sono spesso orientate esclusivamente verso i connazionali. Un ulteriore dato significativo, dal punto di vista pedagogico, che la ricerca offre, riguarda il ruolo che ha avuto la scuola: anche nel caso dei *disorientati*, infatti, l'aver frequentato scuole con buona sensibilità interculturale e con adeguata cultura organizzativa e didattica è un fattore ricorrente. Un'altra ricerca, svolta presso l'Università dell'Aquila, che si è mossa essenzialmente all'interno di una metodologia di tipo quantitativo ha evidenziato non soltanto la presenza, non più sottile, di studenti figli delle migrazioni, ma anche – più generalmente considerando tutti gli studenti di cittadinanza non italiana – la presenza nel contesto di fattori che incidono negativamente sulla loro riuscita accademica e sul loro inserimento socio-culturale (Vaccarelli, 2015). A prescindere dalle differenze di *background* (*status* socio-economico e culturale delle famiglie, percorsi scolastici, provenienze), che pure rappresentano elementi particolarmente interessanti ed utili per un ripensamento del sistema, interrogando i soggetti sulla quotidianità delle loro relazioni, sui dispositivi didattici e organizzativi, ci si rende conto del fatto che non di minore importanza sono quei fattori che scandiscono e regolano la vita accademica, sia nelle pieghe informali dei rapporti tra attori, sia nei momenti più formali e istituzionali. Presenti, in molti casi, il pregiudizio e forme di discriminazione, presenti alcuni dispositivi didattici non in grado di neutralizzare, almeno all'inizio delle carriere, una non piena conoscenza linguistica in italiano, assente l'attenzione verso la qualità della vita sociale di quei soggetti (in questo caso ciò vale soprattutto per gli *studenti internazionali*) per i quali l'arrivo è spesso segnato da un senso di solitudine e difficoltà di integrazione.

Se alcuni primi passi si stanno facendo avanti a livello di singoli atenei, va rilevato che sarebbe necessaria una visione di insieme del problema, una visione che riguardi l'intero sistema universitario e lo orienti, anche nelle scelte locali, a partire da principi e prassi che possano rendere lo studio universitario maggiormente attrattivo, accessibile e libero da influenze che condizionamenti di tipo socio-economico e di tipo socio-culturale possono esercitare: non si tratta soltanto di richiamare il principio dell'uguaglianza delle opportunità, e quindi il diritto allo studio e delle varie forme di sostegno economico, ma anche quei fattori di processo che rendono effettivamente equo, sul piano sostanziale, l'intero sistema: dunque, un orientamento mirato, un supporto maggiore in lingua italiana e nell'italiano declinato nelle varie microlingue disciplinari, una maggiore accessibilità ai contenuti di studio attraverso il ricorso all'inglese, una valutazione dei profitti che tenga conto delle competenze linguistiche (almeno transitoriamente), un'attenzione alle relazioni interculturali (spesso segnate da percezioni alterate), un'attenzione al tempo libero. Sarebbe opportuno dunque agire tanto sulla rimozione di ostacoli di varia natura quanto sulla messa a punto di prassi positive; coerentemente con quanto Favaro ha messo in luce in riferimento al tema della mediazione culturale (Favaro e Fumagalli, 2004), diventa necessario intervenire almeno su tre livelli: uno pratico-orientativo (accoglienza, orientamento, accesso ai servizi), uno linguistico-comunicativo, uno psico-sociale. Peraltro, il contrasto alla dispersione – che sembra essere uno dei temi maggiormente sottolineati nell'agenda del sistema universitario – non può non tener conto di questo e del fatto che sempre di più gli studenti di altra cittadinanza (e tra questi quelli *figli* delle migrazioni) popoleranno le aule accademiche. Bisognerebbe riflettere sulla reattività che la scuola ha avuto nel definire un quadro orientativo in tema di alunni stranieri: in solo pochi decenni di storia dell'inserimento scolastico, seppure con un'implementazione a macchia di leopardo e non sempre lineare (Vaccarelli, 2011), il Ministero ha definito quegli orientamenti, in accordo con le più rilevanti acquisizioni in campo pedagogico-interculturale, che hanno consentito di disegnare un modello di riferimento per le singole istituzioni scolastiche: con una normativa che ha segnato diversi passaggi, oggi la scuola dispone di un recente documento le “Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione” (MIUR, 2014), che fanno da quadro di riferimento per tutti quegli aspetti organizzativi e amministrativi (iscrizioni *in primis*) e per le prassi educative da mettere in campo. L'università è il luogo in cui la pedagogia interculturale, con il suo statuto teorico ed epistemologico, ha preso forma e peso e dove, oggi, diventa necessario rivolgere l'attenzione; ciò, attraverso la ricerca e una progettualità che trasferisca e contestualizzi i saperi ormai maturi che la stessa pedagogia interculturale ha costruito nel confronto con la scuola. E i tempi, lo ripetiamo, si sono fatti maturi per pensare, così come ha fatto la scuola, non soltanto il presente, ma anche il futuro.

Bibliografia

Colombo, M. e Ongini, V. (a cura di) (2014), *Alunni con cittadinanza non italiana, L'eterogeneità dei percorsi scolastici - Rapporto 2012-2013*, Quaderni ISMU, 1/2014, Fondazione ISMU, Milano.

- Favaro, G. e Fumagalli, M. (2004) *Capirsi diversi, Idee e pratiche di mediazione interculturale*, Carocci, Roma.
- Fiorucci, M. (2011), *Gli altri siamo noi: la formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma.
- IDOS (2014), *Dossier Statistico Immigrazione 2014 - Rapporto UNAR, Dalle discriminazioni ai diritti*, IDOS, Roma.
- Lagomarsino, F. e Ravecca, A. (2014), *Il passo seguente, I giovani di origine straniera all'università*, FrancoAngeli, Milano.
- Laudisa, F. e Stanchi, A. (a cura di) (2004), *Alcuni dati sugli studenti stranieri iscritti nelle università piemontesi*, Osservatorio per il Diritto allo Studio Universitario (http://www.ossreg.piemonte.it/_library/downloadfile.asp?id=1955).
- Ministero dell'Interno e IDOS (a cura di) (2013), *Gli studenti internazionali nelle università italiane: indagine empirica e approfondimenti*, Sesto Rapporto EMN-Italia, IDOS, Roma.
- MIUR (2012), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, Anno scolastico 2011-2012*, Ufficio di Statistica.
- MIUR (2013a), *Focus "Il passaggio dalla Scuola Secondaria di II grado all'Università". Diplomatici Anno Scolastico 2011-2012 - Immatricolati Anno Accademico 2012-2013*, Ufficio di Statistica.
- MIUR (2013b), *Focus "La dispersione scolastica"*, Ufficio di Statistica, Roma.
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma.
- MIUR e ISMU (2015), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale Anno scolastico 2013-2014*, Quaderni ISMU, 1/2015, Fondazione ISMU, Milano.
- OECD (2014), "Indicator C4: Who studies abroad and where?", *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris (<http://www.oecd.org/edu/EAG2014-Indicator%20C4%20%28eng%29.pdf>).
- Vaccarelli, A. (a cura di) (2015), *Studiare in Italia. Intercultura all'università*, FrancoAngeli, Milano.

2. Metodologie per l'apprendimento permanente

di Berta Martini – Università degli Studi di Urbino

e Raffaella Biagioli – Università degli Studi di Firenze¹

1. Criteri per una geografia delle metodologie per l'apprendimento permanente

Parlare di metodologie per l'apprendimento permanente implica fare riferimento ad uno spettro molto ampio di approcci teorici e dispositivi operativi. Dovremmo quindi tentare di circoscrivere il nostro discorso in base a qualche criterio pertinente al tema della nostra riflessione. Il primo criterio, riguarda la distinzione tra ricerca teorica e ricerca empirica. Sebbene il costrutto di metodologia riguardi entrambe, considerata anche la natura dei contributi presentati nello *workshop* focalizzeremo la nostra attenzione sulla seconda. Cercheremo pertanto di disegnare una possibile “geografia” delle metodologie che caratterizzano in maniera prevalente le ricerche empiriche nel campo dell'apprendimento permanente.

Un secondo criterio riguarda la coerenza rispetto al *frame* teorico. Una certa prospettiva teorica rinvia infatti tendenzialmente a più metodologie coerenti con i principi fondanti di questa. Per esempio, un approccio all'apprendimento permanente di marca cognitivista adotterà verosimilmente metodologie atte a rilevare le *performances* dei soggetti in situazioni di apprendimento strutturate allo scopo, mentre un approccio di marca interazionista propenderà per metodologie di tipo idiografico all'interno di situazioni di apprendimento *tout venant*. Si assume pertanto il principio di un allineamento tendenziale tra prospettive teoriche e approcci metodologici adottati.

Un terzo criterio, infine, riguarda lo scopo della ricerca. Nell'ambito di una ricerca di tipo empirico e nel quadro di un certo approccio teorico di riferimento la scelta delle metodologie di indagine è strettamente connessa con il tipo di risultato atteso. Diverso è, per esempio, mirare ad acquisire un elemento di conoscenza a partire dalla correlazione fra dati empirici (come accade ad un'indagine condotta con l'applicazione di metodi sperimentali) oppure mirare ad intervenire nell'esperienza per la risoluzione di un certo problema educativo (come accade ad un'indagine condotta secondo il paradigma della ricerca-azione) (Baldacci, 2001). In questo senso, le metodologie non sono “neutre” rispetto alle finalità della ricerca. Né, di conseguenza, lo sono rispetto ai contesti di indagine. Il carattere situato dei dispositivi metodologici impone infatti di tenere

¹ Il testo è stato condiviso dalle due autrici che nell'ambito del Convegno Siped hanno coordinato il gruppo di lavoro omonimo. La scrittura è stata così ripartita: Berta Martini ha scritto il primo paragrafo e Raffaella Biagioli ha scritto il secondo.

conto sia delle caratteristiche individuali dei soggetti, sia delle situazioni di apprendimento nelle quali essi agiscono.

Alla luce di tali criteri, i lavori presentati compiono, a seconda dei casi, diverse opzioni teoriche e metodologiche che ci permettono di ricostruire una sorta di “geografia” delle metodologie prevalentemente adottate nelle ricerche sulla formazione permanente. Pur nella varietà delle opzioni, infatti, tali criteri assicurano la validità delle metodologie assunte. Validità riferibile sia alla loro fondatezza sia alla loro efficacia: nell’ambito dell’apprendimento permanente, infatti, una metodologia può essere considerata valida se è fondata su validi principi di apprendimento e se permette di raggiungere risultati di apprendimento positivi. Fondatezza e efficacia possono allora essere ricondotte alla corrispondenza tra tipi logici di apprendimento e tipi di metodologie (e tecniche) adottate per conseguirlo. Se, per esempio, ci riferiamo alla distinzione tra *proto-* e *deutero-apprendimento*, ossia tra acquisizione di conoscenze e abilità e acquisizione di abiti mentali (Baldacci 2006), allora possiamo riferire schematicamente al proto-apprendimento le metodologie di tipo istruttivo-riproduttivo mentre possiamo riferire al deutero-apprendimento le metodologie di tipo costruttivo-generativo legate allo sviluppo delle competenze. Tra quelle presentate nello workshop, il coaching, la ricerca collaborativa, il tirocinio, la microanalisi, lo studio di caso, le pratiche narrative.

2. La ricerca empirica in educazione: sintesi dei lavori del gruppo

La ricerca empirica in educazione fonda la costruzione di conoscenze sulla rilevazione sistematica di dati in un contesto concreto e fornisce indicazioni indispensabili per la pratica educativa e didattica e si distingue per il rigore con cui vengono svolti i passaggi di costruzione delle conoscenze. L’apprendimento visto come attività situata, secondo la posizione di Jan Lave, è parte integrante di un processo di integrazione in una comunità di pratiche. Il processo di integrazione include l’apprendimento di abilità intellettuali (Lave e Wenger 1991) e questo implica una concezione del carattere relazionale della conoscenza, del carattere negoziale del significato: attraverso la ricerca occorre comprendere anche quali sono i processi mediante i quali le persone configurano il modo di partecipare con gli altri e l’analisi cognitiva delle modalità di acquisizione e di costruzione del sapere. La riflessione attraverso cui si costruisce l’esperienza e il ragionamento formalizzato che guida la ricerca, sono dimensioni imprescindibili dell’educare e dell’insegnare. La ricerca consente di costruire conoscenze sui modi più efficaci di intervenire, di verificare l’inadeguatezza delle decisioni assunte e l’eventuale influenza di fattori che possono migliorare o ostacolare le migliori pratiche. Diversi possono essere gli obiettivi che vengono posti: descrizione dei fenomeni educativi; valutare l’efficacia di nuovi interventi; identificare le cause di un fenomeno, valutare prodotti o sistemi complessi; risolvere i problemi in un contesto e strutturare azioni di cambiamento; studiare i soggetti nel loro ambiente; cogliere il punto di vista e la rete dei significati di gruppi che si caratterizzano per culture o subculture. È molto impor-

tante che si apprenda a leggere in modo critico le ricerche al fine di favorire efficacemente dei dati rilevati per aggiornare e migliorare le proprie pratiche (Coggi, Ricchiardi 2005, p. 12). Se la ricerca osservativa è utile soprattutto quando si vogliono studiare le condotte e le condizioni che le suscitano, senza perturbarne lo svolgimento naturale e la ricerca valutativa è orientata ad osservare e giudicare l'oggetto di ricerca per poi intervenire e migliorare lo stesso, le ricerche con intervento si distinguono per l'introduzione di un cambiamento per verificarne gli effetti. Lo studio di caso, invece, in quanto indagine empirica condotta su un singolo soggetto, consente di approfondire un evento contemporaneo all'interno di un contesto di vita reale dove i confini tra il fenomeno e il contesto non sono nettamente evidenti e nel quale vengono utilizzate molteplici fonti di osservazione (Baldacci 2004). Questo particolare tipo di ricerca si distingue per il fatto che lo studioso sceglie di concentrare la sua attenzione su un solo soggetto, o una singola istituzione o evento, ma possiamo affermare che esistono numerose forme che vanno dalla forma osservativa pura, definita anche come studio di caso intensivo, a forme più vicine alla ricerca-azione o all'esperimento su casi singoli ma ad ogni modo rientra nella classificazione paradigmatica della ricerca qualitativa e dunque si serve di strumenti e tecniche coerenti a seconda del tipo di studio e dei suoi scopi. Gli strumenti che si adottano sono l'osservazione partecipante o non partecipante, le interviste, le autobiografie, i memoriali, etc. e si possono usare i dati qualitativi integrati con quelli quantitativi. A differenza della ricerca quantitativa, in quella qualitativa si delineano momenti specifici per ciascuna strategia proposta in modo che le tecniche utilizzate possano fornire una comprensione più approfondita dei fenomeni sociali al fine di modificarli in prospettiva educativa, assumendo un paradigma che non sia semplificatore ma concettuale complesso (Mortari 2007) e permetta di lavorare nell'ottica di una prospettiva interpretativa fenomenologica e di un'ontologia relazionale.

Su tale situazione di sfondo si sono collocati i vari contributi, declinati, alcuni, sull'apprendimento situato all'interno dei contesti scolastici, altri su programmi di intervento a carattere esplorativo sulle esperienze di passaggio all'Università per indagare il tirocinio in assetto lavorativo, altri per mettere a fuoco il tema dello sviluppo professionale degli insegnanti fondato su dispositivi di coaching.

Durante la presentazione dei lavori è emerso che utilizzare il modello di apprendimento trasformativo ed esperienziale per lo sviluppo professionale permette di utilizzare metodologie laboratoriali di ricerca-azione collaborativa, che consentono di far emergere le concezioni degli insegnanti sulle prassi didattiche, le possibili condizioni di cambiamento e i fattori di resistenza durante il processo formativo. È stato possibile ridefinire in positivo le relazioni in cui si possono elaborare le idee, rinunciando a una forma di teoria pedagogica generale a vantaggio di una forma di teorizzazione finita che trova il significato epistemologico della teoria all'interno del sistema delle esperienze indagate.

Il gruppo ha concluso i lavori condividendo il ruolo della microanalisi che permette di aprire una riflessione sui significati dell'agire educativo, delle manifestazioni comportamentali e degli esiti trasformativi che ne derivano.

Bibliografia

- Baldacci (2006), *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma.
- Baldacci M. (2004), *I modelli di didattica*, Carocci Roma.
- Baldacci M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano.
- Biagioli R. (Ed.) (2016), *Tutoring and mentoring in education*, ETS, Pisa.
- Coggi C, Ricchiardi P. (2005), *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma.
- Lave J. e Wenger E. (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Martini B. (2009), *Invarianti concettuali per un modello generale delle didattiche disciplinari*, in «Pedagogia più Didattica», 2, 95-102.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma.
- Schön A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Ulivieri S. (2012), *La formazione, un impegno per il futuro*, in M. Corsi, S. Ulivieri (Eds.), *Progetto Generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa.

*Dal caso al sapere professionale.
Lo studio di caso come strategia per imparare
ad apprendere dalla propria esperienza*
di Elisabetta Biffi – Università di Milano Bicocca

Abstract: This paper presents a reflection on the role of case study methodology as a resource for professional development in the field of Adult Education. To this end, the authors outline a specific cooperation initiative – under the EDUEVAL Project – that involved academics and practitioners from the field of adult education in different European countries. Specifically, the project was designed to promote an exchange of experiences, expertise and practices among academic researchers and “practitioners” (Schön, 1993) involved in the evaluation of adult education. A key role was played by a Mobility Workshop: viewed as the core of the collaborative approach proposed, the Workshop provided a concrete opportunity for collaboration among evaluators and researchers from different countries within Europe.

Keywords: Adult Education, Professional Development, Case Study

1. Il progetto EDUEVAL¹

Il presente contributo si basa sull’esperienza del progetto *EDUEVAL – Evaluation for the professional development of adult education staff*, finanziato all’interno del programma LLP - Grundtvig Multilateral Projects, realizzato da un partenariato composto da sei Università, provenienti da cinque differenti Paesi Europei² (Italia, Grecia, Lettonia, Polonia, Spagna).

Il progetto, iniziato nel gennaio 2014 e conclusosi nel marzo 2016, si poneva come obiettivi principali di:

¹ Il progetto Grundtvig Multilateral Project *EDUEVAL - Evaluation for the Professional Development of Adult Education Staff* (Project Number: 538743-LLp-1-2013-1-IT-GRUNDTVIG-GMP) è finanziato con il sostegno della Commissione Europea.

L’autore è il solo responsabile di questa pubblicazione e la Commissione declina ogni responsabilità sull’uso che potrà essere fatto delle informazioni in essa contenute. Per maggiori informazioni: www.edueval.eu.

² Il consorzio del progetto EDUEVAL è composto da: Università di Milano-Bicocca-Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”; TEI of Crete - School of Health & Social Welfare Department of Nursing and Department of Social Work (Grecia); Università degli Studi Aldo Moro di Bari; Rēzeknes Augstskola - Rezekne Higher Education Institution (RHEI) (Lettonia); Wyższa Szkoła Pedagogiczna - Pedagogic University, Varsavia (Polonia); Universitat Jaume I (UJI) (Spagna).

- Esplorare i sistemi e le pratiche di valutazione degli educatori di adulti, contribuendo alla definizione di un profilo europeo della professione del valutatore;
- Migliorare il sistema di educazione degli adulti, grazie allo sviluppo e al trasferimento di innovazione e buone pratiche;
- Contribuire allo sviluppo della qualità del *lifelong learning system*, così come a una maggiore consapevolezza a livello europeo relativamente al ruolo della valutazione per lo sviluppo professionale degli educatori degli adulti (Kritsotakis et al., 2015).

In questo senso, trasversale ai suddetti obiettivi vi era la volontà di diffondere una cultura della valutazione che fosse attenta anche alla qualità del lavoro educativo nei contesti di *educazione degli adulti* (da ora EDA nel testo), attraverso la definizione di un profilo professionale specifico dedicato alla valutazione degli staff di nei servizi EDA.

Al fine di raggiungere tali obiettivi, il progetto si è articolato in diverse fasi di lavoro. In principio, a fronte delle differenze culturali, sociali e di politiche educative esistenti all'interno del partenariato, si è ritenuto fondamentale dedicarsi ad una ricerca esplorativa volta a conoscere il ruolo della valutazione degli staff EDA all'interno degli Stati coinvolti nel progetto. Al contempo, è stato necessario mappare i documenti e le normative vigenti sul piano Europeo in materia di valutazione dello staff di educazione degli adulti.

La seconda fase prevista dal progetto è stata dedicata alla costituzione di occasioni di scambio e confronto, fra i “pratici” (Schön, 2006), vale a dire i professionisti della valutazione degli staff EDA provenienti dai diversi Paesi coinvolti, così come fra professionisti e ricercatori. L'approccio metodologico adottato in questa fase del progetto mirava, infatti, ad un procedere partecipativo e collaborativo che si è ritenuto fondamentale per favorire la costruzione di autentiche occasioni di confronto e scambio.

La fase conclusiva del progetto, infatti, prevedeva l'ideazione e implementazione – nella sua forma pilota – di un corso di formazione specifico per valutatori degli staff in ambito di educazione degli adulti, corso che è stato realizzato nei Paesi coinvolti durante il secondo anno di sviluppo del progetto EDUEVAL.

A conclusione del percorso, è stato infine realizzato un Manuale, rivolto sia ai formatori che ai formandi del suddetto corso per valutatori degli staff EDA, tuttora fruibile on-line sul sito del progetto³.

La riflessione proposta in questo contributo si fonda sulla seconda fase di lavoro del progetto EDUEVAL, vale a dire sulla costruzione di un momento di scambio e confronto fra professionisti e ricercatori provenienti da realtà differenti, reso possibile grazie all'ideazione di una metodologia specifica che si andrà ora ad illustrare.

2. Lo studio di caso per costruire una comunità di ricerca

La fase di ricerca iniziale aveva messo in luce, infatti, da subito la grande varietà presente fra i Paesi osservati non solo relativamente a sistemi e procedure di valutazione – sempre inerenti l'oggetto di lavoro del progetto – ma, soprattutto, relativamente a

³ Tutti i prodotti del progetto sono disponibili alla pagina www.edueval.eu.

prospettive teoriche connesse a cosa intendersi per “valutazione” e, ancora, per “educazione degli adulti”. La presenza all’interno del consorzio di Paesi provenienti dal bacino mediterraneo e di Paesi provenienti dall’est Europeo ha, infatti, reso evidente una differenza di matrici culturali sul piano delle filosofie dell’educazione e della valutazione che si traducevano, poi, in una pluralità di pratiche e procedure valutative.

In fase progettuale, l’occasione di confronto e scambio di pratiche era stata affidata a un *Mobility Workshop*, vale a dire un workshop residenziale transnazionale dove invitare professionisti provenienti dalle diverse realtà nazionali coinvolte nel progetto⁴.

A fronte dei rilievi raccolti grazie alla ricerca esplorativa, si è però ritenuto necessario, durante la progettazione del Workshop, trovare un “oggetto” di mediazione che favorisse l’incontro fra le prospettive differenti presenti nel partenariato, prospettive i cui presupposti paradigmatici erano, a tratti, quasi incommensurabili. La valutazione veniva, infatti, vista come diffusa lungo uno spettro di variabili che dal concetto di “misurazione” passava a quello di “attribuzione di valore”, passando per una zona intermedia – definita nel progetto come “la zona grigia della valutazione” – che sembrava essere quella dove maggiormente, infine, la valutazione del lavoro educativo EDA accadeva.

Per queste ragioni, era necessario costruire uno “spazio sicuro” dove i partecipanti al workshop avessero la possibilità di “condividere”, nel senso di “mettere in comune” le proprie esperienze – le proprie pratiche e i propri presupposti teorici – (Schon, 2006; Fook & Gardner, 2007), al fine di co-costruire una diversa consapevolezza della valutazione e delle sue pratiche. Al tempo stesso, però, era necessario partire da uno spazio di mediazione che consentisse anche di fare esperienza della valutazione così come intesa dall’altro. Era, cioè, necessario creare un dispositivo adatto a consentire ai partecipanti di mettere sul tavolo da lavoro la loro ‘esperienza’ professionale.

A tal fine, si è scelto di utilizzare la strategia dello studio di caso (Biffi & Kritsotakis, 2015). La condivisione dello studio di caso ha, infatti, favorito la connessione delle pratiche con i loro significati sottesi (Yin, 1994; 2006). In questi termini, il workshop è divenuto, in senso stretto, lo spazio di una ricerca cooperativa sul profilo del valutatore dello staff EDA a cui hanno contribuito sia i pratici, sia i ricercatori, assumendo lo stesso ruolo di osservatori e narratori.

Il Workshop così ideato ha avuto anche una finalità formativa interna al gruppo di lavoro transnazionale del progetto. Esso, infatti, a favorito la *costruzione di una partnership reale* fra i partecipanti al consorzio (Amstrong, 2005).

Il lavoro sui casi non si è, però svolto soltanto durante il Workshop, anzi, a rendere tale momento possibile è stato un lavoro preliminare: ciascun gruppo di ricerca nazionale (costituito da ricercatori universitari e professionisti della valutazione degli staff EDA coinvolti nel progetto), infatti, durante i mesi precedenti, ha lavorato alla identificazione del caso che riteneva maggiormente esemplificativo di cosa fosse la valutazione dello staff EDA nel proprio Paese. Questa fase preparatoria ha favorito la riflessione all’interno dei gruppi nazionali di quei presupposti – e preconcetti – che ruotano attorno al tema, avanzando un primo confronto fra ricercatori e professionisti, pur dentro lo stesso contesto nazionale.

⁴ Il workshop è stato, poi realizzato nel luglio 2014 a Creta lungo 3 giornate, coinvolgendo circa 50 delegati (ricercatori e professionisti) provenienti dai 5 Paesi del Consorzio.

Tale ricerca è poi sfociata nella scrittura del caso da parte del gruppo, finalizzato alla sua presentazione plenaria durante il Workshop. Questa fase di scrittura ha assunto un ruolo riflessivo fondamentale: la scrittura ha consentito ai partecipanti di ritessere la propria esperienza vissuta (Biffi, 2014), descrivendo – e così contestualizzando – la propria pratica professionale. Il mandato per ciascun gruppo era, infatti, quello di raccontare il caso soffermandosi sui suoi elementi strutturali:

- dove (il contesto della valutazione presentata nel caso);
- quando (la dimensione temporale)
- perché (la situazione sulla quale l'azione valutativa era stata svolta)
- chi (gli attori e destinatari dell'azione valutativa)
- cosa (la procedura attivata).

La ricerca delle fondamenta teoriche è stata, così, portata avanti a partire dall'agito, recuperandola – a ritroso – dalla descrizione della pratica. Ciò ha reso possibile fare fronte al tentativo – che vorremmo dire difensivo – di restituire una visione dell'oggetto in esame 'idealizzata', perché scissa dalla sua incarnazione concreta.

Dopo la presentazione del caso, i partecipanti sono stati suddivisi in sottogruppi, garantendo in ognuno la presenza di rappresentanze da tutti i Paesi coinvolti. Questo passaggio è stato particolarmente delicato e cruciale: grande valore, infatti, ha avuto – per le ragioni già sopra accennate la possibilità di un incontro personale e diretto fra i partecipanti, in gruppi sufficientemente piccoli da garantire la presa di parola da parte di tutti. Guidati da domande chiave (le metodologie e gli strumenti della valutazione, i criteri della valutazione, le rappresentazioni della valutazione, le dinamiche relazionali ed emotive in atto nella valutazione), i sottogruppi hanno avuto modo di portare alla luce non solo le pratiche differenti adottate ma soprattutto i significati nascosti derivanti dai diversi retaggi culturali.

A chiusura del lavoro nei sottogruppi, il dibattito tornava in plenaria, ove ogni sottogruppo riportava agli altri alcuni elementi raccolti in merito a:

- come la valutazione dello staff EDA poteva essere definita nel contesto nazionale presentato dal caso in analisi;
- quali gli aspetti specifici del caso narrato;
- eventuali differenze/somiglianze fra i casi narrati.

Proprio questo passaggio ha favorito quella comparazione fra le diverse esperienze nazionali che è stata sin dal principio l'elemento chiave del progetto EDUEVAL, così come di ogni progetto Europeo di quella tipologia, attivando una riflessione condivisa su di una valutazione dello staff EDA – e di relativo profilo professionale – che potesse essere "altra" rispetto alle specificità nazionali. Che si muovesse, insomma, nell'ottica di una professionalità Europea ancora da costituirsi.

3. Conclusioni

In senso ricorsivo, anche il Workshop è stato oggetto di valutazione: è stato, infatti, previsto un questionario di soddisfazione, compilato da tutti i partecipanti alla fine delle giornate di lavoro. I risultati raccolti dai questionari redatti dai partecipanti hanno

messo in evidenza quanto il lavoro sui casi sia stato ritenuto uno strumento efficace ai fini della costruzione di un gruppo di pensiero sul tema.

Il lavorare sullo stesso tema, infatti, di per sé non garantisce la formazione di una comunità di pratiche (Wenger, 1999): a tal fine, è fondamentale provvedere alla creazione di uno spazio che consenta davvero a quell'oggetto di essere incarnato, di emergere nella sua realtà. La possibilità offerta ai professionisti di 'portare da casa' la loro esperienza ha reso "personale" il coinvolgimento, uscendo dalla logica dei ruoli e delle funzioni che, laddove vi sia una pluralità di punti di vista e cornici di riferimento come nel caso qui presentato, rischia di ingessare ognuno all'interno del proprio contesto, impedendo così la ricerca delle trasversalità e la valorizzazione delle differenze.

La scrittura ha svolto, così, il lavoro di tessitura dell'esperienza (Demetrio, 2008), obbligando per certi versi i gruppi nazionali a soffermarsi sugli impliciti e sui presupposti taciti della loro visione del tema, tramutando quell'occasione in un momento di auto-formazione, come precisato da alcuni dei partecipanti.

Sebbene, infatti, provenienti da orizzonti diversi, per cultura, politiche educative e sociali, i casi raccontavano delle storie delle persone presenti, ed è proprio questa dimensione di 'autenticità' che ha reso possibile il lavoro di elaborazione nel collettivo dei singoli punti di vista.

Bibliografia

- Armstrong, D. (2005). *Organization in the mind. Psychoanalysis, group relations and organizational consultancy*. London: Karnac.
- Biffi, E. (2014). *Le scritture professionali del lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Biffi, E. (2014). *Narrating education: the role of writing practices in the professional development of educators*. In *Society, Integration, Education. Proceedings of the International Conference*, vol. II, Higher Education Institution, Rezekne (Latvia), pp. 35-41.
- Biffi, E., & Kritsotakis G. (2015). *Jointly Building an Evaluation Culture: A Workshop Methodology for a European Project in the Field of Adult Education*. SABIEDRIBA, INTEGRACIJA, IZGLITIBA, 4, 13-20.
- Carlsen, A., Irons, J. (2003) (Eds.). *Manual for Adult Education Practitioners*. Learning4Shearing project.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Flyvbjerg, B. (2011), Case Study. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research, 4th edition*, Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 301-316.
- Fook, J., Gardner, F. (2007). *Practising Critical Reflection: A Handbook*. Maidenhead (England): McGraw Hill.
- Jääger, T., Irons, J. (2006) (Eds.). *Towards becoming a good adult educator. Recourse book for adult educators*. AGADE project.
- Krisotakis G, Ratsika N, Koutra K, Pelekidou L, Grewinski M, Duranowski W, Esteller Curto R, Escuder Mollón P, Marzano G, Lubkina V, Sartori D, Biffi E, Vinci V, Perla L, Grazia Riva M. (2015). *Presentation of the multilateral project 'EDUEVAL – Evaluation for the Professional Development of Adult Education Staff'*. 8th Panhellenic & 7th European Conference of Nursing, Thessaloniki, Greece, 7-10 May 2015.

- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Osborne, M., Houston, M. & Toman, N. (2007). *The Pedagogy of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Panteia (2013). *Developing the adult learning sector: Quality in the adult learning sector*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/adult-quality_en.pdf
- Research voor Beleid (2005). *Developing local learning centres and learning partnerships as part of Member States' targets for reaching the Lisbon goals in the field of education and training: A study of the current situation*. Project number B2955. Leiden, the Netherlands.
- Research voor Beleid & Plato (2008). *ALPINE - Adult learning professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues. Final report*. Project number B3276. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Shaw I. F. (1999). *Qualitative Evaluation*, London, CA: Sage Publications.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Yin, R. (2006). *Case Study Methods*, in Green J.L., Camilli G. & Elmore P.B., *Contemporary Methods in Education Research*. Washington: Lawrence Erlbaum Associates.

L'innovazione nella formazione degli educatori dell'infanzia in Italia e in prospettiva Europea. Prime riflessioni da uno studio di caso

di Chiara Bove, Susanna Mantovani e Silvia Cescato – Università di Milano Bicocca

Abstract: The article briefly reviews recent studies on innovative approaches to professional in-service development in the field of Early Childhood Education in Europe highlighting the need to understand innovation in greater depth within a culturally situated perspective, and then presents first results and interpretations of findings from a case study conducted in two Italian cities (Milan and Reggio Emilia) as part of the European Project *CARE*.

Keywords: Innovation, Professional Development, Early Childhood and Education

1. Premessa

In un momento di gravi contratture economiche e di profonde trasformazioni socio-culturali nella vita dei bambini e delle famiglie nelle società contemporanee, il tema dell'*innovazione* nella formazione professionale degli educatori è al centro del dibattito europeo sulla qualità, il curriculum per i servizi 0-6 e la professionalizzazione degli educatori. Sappiamo quanto la formazione in servizio, accanto alla formazione di base, incida sulla qualità dell'agire educativo e sia una variabile determinante per la qualità dei servizi e della proposta educativa.

Oggi, in particolare, – in un periodo di diffusa contrattura economica - questo assunto si scontra con le difficoltà crescenti rispetto a finanziamenti pubblici, sempre più scarsi; mentre, di contro, la consapevolezza del valore della formazione continua, dell'importanza di promuovere esperienze di formazione (nel senso di un «prender forma»: Massa, 1992; Nigris, 2007) in costante divenire, si misura con indicazioni europee sempre più orientate alla valorizzazione del capitale umano. Accanto a tre parole-chiave intorno a cui si stanno muovendo le politiche europee nell'ultimo decennio (società della conoscenza; capitale umano e apprendimento permanente), sono forti le spinte innovative verso la traduzione empirica di queste key-words e particolare attenzione è riservata alle forme, ai modi, ai metodi per rinnovare e rinvigorire la formazione. Il dibattito su come promuovere forme di apprendimento formativo, ovvero realmente incisive per chi lavora nei servizi è oggi molto attivo in ambito internazionale e ci invita a ri-centrare la riflessione teorica e metodologica su come promuovere processi di formazione efficaci e coerenti con le caratteristiche dei servizi.

A partire da queste considerazioni, presenteremo all'interno di questo contributo alcune brevi riflessioni teoriche sul tema dell'*innovazione* nella formazione in servizio

degli educatori, facendo riferimento al dibattito relativo alla professionalità nei servizi per la prima infanzia (0-6). Faremo poi alcuni cenni a uno studio di caso su alcuni esempi di modelli innovativi per la formazione in servizio degli educatori condotto in Italia nell'ambito del Progetto Europeo CARE Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (FP7-SSH-2013-2, P.I. Paul Leseman, Utrecht University <http://ecec-care.org/>). L'Unità di Milano Bicocca, già coinvolta nel progetto come partner per il tema del curriculum, la qualità e la valutazione della qualità nei servizi per l'infanzia (Pastori, Mantovani, Agliati, Cadima, Slot, Salminen, Lerkkanen, 2016; Pastori, Bove, Braga, Zaninelli, 2016), è al momento impegnata come capofila per gli studi sulla formazione in servizio. Tra gli obiettivi di questa parte del progetto, oltre a una comparazione dei sistemi per la formazione di base e in servizio degli educatori impegnati nei servizi per l'infanzia nei paesi Europei partner nel progetto (Jensen, *et.al.* 2015), è in corso lo studio e la documentazione di esempi (studi di caso) di «pratiche innovative» per la formazione in servizio degli educatori di tre Paesi (tra gli 11 partner del progetto), scelti come contesti privilegiati di studio: Italia (Università Bicocca e Reggio Children), Danimarca (Aarhus University¹) e Polonia (Warsaw University²).

Nelle pagine che seguono ci soffermeremo su alcuni temi emergenti dall'analisi della letteratura che ha preceduto l'avvio della conduzione empirica degli studi di caso. Faremo poi un breve richiamo al disegno di ricerca e a quanto sta emergendo dall'analisi dei dati (attualmente in corso) del caso italiano. L'intento del contributo è di avviare una riflessione sul tema della formazione e delle pratiche *innovative* di formazione in servizio in una prospettiva di confronto cross culturale tra sistemi/modelli europei, in un momento tra l'altro in cui il profilo professionale stesso degli educatori è in discussione a livello nazionale (DdL 2656/2014).

2. Innovazione: una key-word nel dibattito contemporaneo sulla formazione degli educatori

Il tema dell'innovazione nei servizi per l'infanzia è oggi strettamente connesso al dibattito Europeo sulla qualità, il curriculum 0-6, la valutazione, il sistema integrato e la professionalità degli educatori (NAYEC, 2011; OECD, 2012). Nei documenti Europei più recenti (CoRe, 2011; Eurofound, 2014), il richiamo all'innovazione rispetto alla formazione professionale è correlato ai temi della continuità, dell'inclusione, della sostenibilità (non solo in un'accezione economica, ma anche in termini di tempo speso per la formazione, di risorse umane impegnate in percorsi di crescita professionale, di metodi per la formazione ecc.), diversamente interpretato a seconda dei contesti culturali e delle tradizioni locali.

¹ Referente del progetto, Prof. Bente Jensen, Aarhus University.

² Referente del progetto, Prof. Malgorzata Karwowska-Struczyk, Dott.ssa Olga Wysłowska, Warsaw University.

Mentre unanime sembra essere l'accordo a livello Europeo e internazionale sulla priorità del tema e la necessità di rinnovare strategie, occasioni, strumenti per la formazione professionale degli educatori, volte a garantire livelli di professionalità e qualità sempre maggiori nell'agire educativo, è difficile trovare una definizione univoca di *innovazione* nell'ambito specifico della pedagogia dell'infanzia. Si tratta di un costrutto più presente in ambito sociale, organizzativo, economico/aziendale, mentre in ambito educativo questo termine è meno definito e lo troviamo per lo più associato al campo scolastico, agli aspetti di sperimentazione e «innovazione didattica» (Galliani, 2000; Margiotta, 2010).

Se da un lato la ricerca sulla scuola e le pratiche di formazione/innovazione in questo contesto ci offrono suggestioni pedagogiche interessanti per la nostra riflessione, dall'altro sembra oggi necessario avviare una riflessione pedagogica specifica sui significati e le forme dell'innovazione nei modelli di formazione in servizio attivi all'interno dei contesti educativi prescolastici. Alcune interpretazioni di innovazione provenienti da *altri* ambiti disciplinari (come i già citati campi del sociale, organizzativo, aziendale, economico) offrono spunti di riflessione importanti anche per i servizi educativi prescolastici. Possiamo riprendere, per esempio, la definizione di «innovazione sociale» (Fagerberg, 2003; Dawson & Daniel, 2010) introdotta in ambito socioeconomico, che ci propone un'interpretazione di innovazione come «processo partecipativo» – processo che a sua volta ricorda le istanze della partecipazione proprie della tradizione dei servizi per l'infanzia italiani – e che coinvolge gli individui/il gruppo in un movimento di apprendimento-sistemico a diversi livelli. L'innovazione in questa prospettiva non è necessariamente un'invenzione o un prodotto, ma è processo che implica la combinazione e il concorso di idee esistenti, capacità, abilità, competenze, e risorse a disposizione (Fagerberg, 2003, p. 7; Jensen et al., 2015).

In quest'ottica, innovativo – nella professionalità degli educatori – può essere un nuovo e inusuale modo di impiegare risorse già esistenti, in modalità differenti rispetto a come normalmente/tradizionalmente vengono impiegate; allo stesso modo, innovativo può essere un approccio, un metodo, un progetto o una pratica educativa collettivamente ripensata e riprogettata rispetto al fare quotidiano. Per essere innovativi, d'altro canto, un approccio, un metodo, una strategia di formazione richiedono un *concorso* di aspetti: l'innovazione – ci dice la letteratura in ambito internazionale – è un processo multidimensionale che, per incidere in termini di miglioramento della qualità e delle pratiche educative, deve essere interpretato in relazione alla tradizione e alle caratteristiche del contesto (Joyce & Shower, 2002). Parlare di innovazione nei processi di formazione significa misurarsi con un costrutto culturalmente *situato*, profondamente legato ai bisogni locali, alle interpretazioni dei soggetti/partecipanti e alla tradizione pedagogica del servizio. La rispondenza a questa dimensione locale – ci dice ancora la letteratura (si veda in particolare la rassegna di studi contemplata nel report Eurofound, 2014 sulla formazione in servizio degli insegnanti e la qualità dei servizi) – ha interessanti ripercussioni sull'*impatto* della formazione.

Le ricadute di un intervento formativo sono più significative quando esso risponde ai bisogni locali del servizio e quando è *situato* all'interno di un disegno pedagogico coerente. Quando, al contrario, le proposte formative sono concettualizzate senza partire dai bisogni degli educatori, e in modo distante dalle specificità locali, le ricadute in termini

di attivazione di cambiamenti sono minori (Lazzari, 2014). L'idea suggerita dagli autori di questa rassegna (Urban, Vandenbroek, Lazzari, Peeters & van Laere), in continuità con contributi internazionali precedenti (Oberhuemer, Schreyer & Neuman, 2010; Zaslow et al. 2010), è la necessità di mettere in campo percorsi di formazione connessi alle realtà locali, basati sull'attivazione e il coinvolgimento degli educatori/insegnanti. Ciò si allinea con le recenti prospettive socio-costruttiviste, con l'idea di un apprendimento permanente dal carattere trasformativo (Knowles, 1973; Mezirow, 1991), con la prospettiva sistemica, costruzionista e di networking fra le diverse figure-chiave coinvolte nell'agire educativo quotidiano: educatori, insegnanti, coordinatori, bambini, famiglie.

Se dunque l'innovazione è un *processo* caratterizzato da «rinnovamento, cambiamento, spinta innovatrice» che agisce a livello di sistema e che interessa le dimensioni delle pratiche, le competenze, le conoscenze, i valori (Zaslow, 2010), non può essere pensata come un processo calato dall'alto, né come un'istanza sconnessa dai bisogni degli educatori e dalla tradizione specifica dei contesti in cui essi operano quotidianamente.

Il dibattito pedagogico recente conferma quanto il concetto stesso di formazione abbia subito notevoli trasformazioni/innovazioni nel corso degli anni. È ormai tramontato il modello trasmissivo, mentre si è consapevoli che l'efficacia di un percorso formativo è maggiore quando si attiva una reale partecipazione dal basso, sia da parte degli stakeholders e di figure con ruoli di coordinamento (coordinatori, dirigenti, pedagogisti), sia da parte degli educatori/insegnanti (Vila et al., 2014). Innovative sono dunque pratiche di formazione che riducono la distanza tra dimensione politica, ricerca e pratica educativa nei servizi (favorendo la costruzione di «sistemi educativi competenti», CoRe, 2011), sostenendo il coinvolgimento di tutte le figure professionali che lavorano nei contesti educativi in processi di apprendimento collaborativi.

3. Metodi innovativi e impatto della formazione sulle pratiche educative

Un dato su cui sembra esserci grande accordo nella letteratura recente è quello della necessità di avvalersi di *metodi* innovativi per la formazione in servizio degli educatori. Quando le azioni formative si discostano da modelli tradizionali-trasmissivi, puntando a processi di apprendimento partecipato, l'uso di metodologie attive e nuove tecnologie di informazione e comunicazione (Galliani, 2006) diventa cruciale, aumentando considerevolmente occasioni e probabilità di innescare processi di cambiamento, di trasformazione, di attivazione dal basso (bottom-up) e di miglioramento effettivo nella qualità dell'agire professionale (Lim et al., 2009). Tra i metodi ampiamente riconosciuti in letteratura ricordiamo in particolare l'apprendimento esperienziale, la dimensione laboratoriale, forme di peer-tutoring, l'uso dell'osservazione e video-osservazione, la documentazione e l'uso delle nuove tecnologie digitali, la pratica riflessiva, la videoricerca/l'uso di video-feedback eccetera.

Interessarsi di innovazione significa, inevitabilmente, interessarsi «ai meccanismi responsabili per la promozione o l'influenza sul cambiamento» (Sheridan et al., 2009, p. 378), al fine di capire, attraverso un lavoro di indagine empirica, «come e perché

alcune iniziative di formazione professionale promuovono o impediscono la crescita/l'apprendimento» (ivi, p. 381). In questo senso, un altro elemento importante, accanto ai metodi per la formazione sono le *occasioni* di formazione. In particolare, la letteratura evidenzia il potenziale innovativo di collegamenti virtuosi tra ricerca e pratica: quando la formazione degli educatori è pensata come esperienza di ricerca, (nelle sue diverse forme della ricerca-azione, ricerca-intervento, ricerca-partecipante, ecc.) sembra ridursi la distanza tra teoria e pratica, mentre vengono favorite e mobilitate le occasioni per la circolazione di idee, risorse, competenze da parte dei partecipanti, in qualità di ricercatori e co-costruttori del proprio sapere (Bove, Sità, 2016). Del resto, il coinvolgimento attivo degli educatori nell'esperienza della ricerca, la formazione a logiche di *inquiry* - seguendo la nota argomentazione deweyana (1938) – e un approccio al fare profondamente connesso alla dimensione dell'apprendimento laboratoriale, dell'analisi delle pratiche, dell'indagine e del lavoro di gruppo, non sono nuovi nella riflessione pedagogica, ma emergono come elementi potenzialmente innovativi all'interno della tradizione di formazione in servizio. Tener conto della prospettiva e della percezione degli educatori stessi, attori principali della propria formazione è utile non solo per progettare percorsi di formazione, ma anche per *studiare* questi percorsi, per analizzarne caratteristiche, punti di forza e di debolezza, elementi innovativi e conservativi ecc. (Sheridan et al., 2009; Vandebroek, 2012).

Le considerazioni proposte fin qui, e basate su una disamina critica della letteratura internazionale sulla formazione professionale degli educatori nei servizi per l'infanzia, hanno consentito di estrapolare alcuni criteri (es. sostenibilità; dimensione sistemica; networking; relazione con la ricerca, ecc.) per la scelta dei casi di studio *su modelli innovativi* per la formazione in servizio degli educatori realizzati nell'ambito del progetto CARE a cui abbiamo fatto cenno nella premessa di questo contributo. Nel prossimo paragrafo illustriamo brevemente il disegno di ricerca dello studio di caso condotto in Italia in due *città-laboratorio* interessanti per il modello per la formazione in servizio degli educatori dell'infanzia e i nessi con la qualità: Reggio Emilia e Milano.

4. Cenni allo studio di caso Italiano e prime considerazioni sui dati

Lo studio di caso Italiano riprende le indicazioni di metodo dell'*holistic case study* (Yin, 1994; 2002) e coniuga l'analisi di dati pre-esistenti (documenti, archivi, progetti, pubblicazioni, video, ecc.) e nuovi dati (interviste, focus group, osservazioni).

Il disegno di ricerca, qualitativo, si è articolato in due fasi: una prima fase di ricostruzione storica delle pratiche di formazione in servizio ritenute più significative all'interno del modello pedagogico comunale dei servizi per l'infanzia delle due città scelte come *casi* (rispettivamente Reggio Emilia e Milano) e una seconda fase di approfondimento del punto di vista degli educatori e dei coordinatori coinvolti. Le interviste e i focus group sono stati condotti coinvolgendo stakeholders, ricercatori, educatori e insegnanti e coordinatori pedagogici/pedagogisti. Le interviste sono state interamente trascritte ed è in corso l'analisi del contenuto.

I due *cas*i, esemplificativi di «città-laboratorio» per la messa a punto di *modelli innovativi* per la formazione permanente, presentano alcuni aspetti interessanti per la ricerca: il caso di Milano, città metropolitana complessa, su vasta scala e con un sistema di servizi per l'infanzia significativo in termini di estensione/accesso dei bambini molto radicato sul territorio cittadino, è esemplificativa di una tradizione di forte intreccio tra il Comune, i servizi, le Università locali e di sperimentazione/innovazione continua per quanto riguarda la formazione degli educatori/insegnanti e dei coordinatori; il caso di Reggio Emilia³, città all'avanguardia per il suo modello di servizi per la prima infanzia di altissima qualità, per il sistema integrato e le pratiche innovative per la formazione (Edwards, Gandini & Forman, 2010; AA. VV., 2009) offre un contesto di studio sul tema della formazione di particolare interesse per la sua portata innovativa a diversi livelli: si pensi ai nessi con la dimensione della ricerca, alla figura dell'insegnante-ricercatore, alla tradizione della documentazione e al ruolo di figure chiave quali i pedagogisti, l'insegnante-formatore.

I primi dati emersi a livello Italiano (D 3.1, Report in corso di elaborazione), evidenziano - al di là delle specificità dei due casi che sono al momento in corso di approfondimento - l'interesse del modello per la formazione in servizio dei contesti prescolastici Italiani, un modello che riflette e sviluppa una tradizione pedagogica bottom-up, partecipata, fortemente connessa al mondo della ricerca - si pensi alla tradizione di *civic engagement* e partecipazione propria dei servizi per l'infanzia italiani (Putnam, 1993; Mantovani, 2007), legata alle pratiche di documentazione/osservazione e basata su un sistema che tiene insieme la dimensione formativa dei molti attori del sistema: gli educatori, gli insegnanti, i coordinatori pedagogici/pedagogisti (Picchio, Di Giandomenico & Musatti, 2014; Oberhuemer, Schryer, Neuman, 2010; Zaslow, 2010; Urban et al., 2012; Balduzzi, Lazzari, 2015). L'analisi delle interviste condotte con gli educatori, in particolare, sembra confermare quanto evidenziato in letteratura: il potenziale innovativo del nesso tra teoria e pratica e la necessità di incoraggiare processi formativi circolari che aiutino gli educatori a tenere aperto il dialogo tra queste due dimensioni anche nella vita quotidiana dei servizi; il tema dell'impatto della formazione, anche dopo che l'intervento formativo si è concluso; il tema del confronto tra colleghi (dentro e fuori i singoli servizi) e della trasferibilità delle conoscenze e competenze apprese tra pari/e con colleghi di altri servizi; il tema del ruolo del coordinatore pedagogico come garante/figura chiave del sistema formativo; il tema dei nuovi metodi per la formazione professionale. «Fare tesoro della formazione» e imparare a «calarla nel concreto del quotidiano» sembrano temi trasversali che attraversano le esperienze e le rappresentazioni delle educatrici incontrate nel nostro lavoro, e che interessano sia educatrici più esperte, sia educatrici più giovani. L'idea dell'apprendere facendo e in situazioni di collaborazione e di gruppo, all'interno di approcci laboratoriali, sembra altresì un tema trasversale ampiamente condiviso dalle educatrici e costante nei dati emersi in entrambi i casi.

³ La conduzione dei casi di studio Italiani è stata svolta in collaborazione dall'equipe dell'Università di Milano Bicocca (oltre a chi scrive, Piera Braga, Francesca Zaninelli, Alessia Agliati e Gaia Banzi) e il gruppo di Reggio Children (Claudia Giudici, Paola Cagliari, Marina Castagnetti).

Unanime è l'idea che la formazione in servizio, per essere incisiva, debba promuovere trasformazioni nei comportamenti quotidiani, nelle pratiche educative, nelle strategie, attivando competenze trasversali (Ciappei & Cinque, 2014). L'idea della replicabilità-trasferibilità e condivisione tra colleghi (all'interno del gruppo di lavoro, tra colleghi con più o meno esperienza, tra colleghi/gruppi dei diversi servizi) va di pari passo con quanto sopra, così come la dimensione laboratoriale e dell'apprendimento basato sul fare. Chiara è la consapevolezza dei nessi tra innovazione e tradizione e del bisogno di coniugare la spinta all'innovazione con la tradizione dei servizi per l'infanzia che, da sempre, sono luoghi di per sé *innovativi* che si misurano con la dimensione originaria dell'interazione educativa nei quali osservare, indagare, studiare, esplorare temi emergenti nelle società contemporanee a cui dare risposte a partire dalla formazione professionale.

Un dato che emerge come specificità del lavoro condotto è la dimensione *partecipata* della formazione in servizio che, nei due casi di studio individuati in Italia, coinvolge gli educatori, gli insegnanti, i referenti/coordinatori o pedagogisti, ma anche i bambini e le famiglie. Si tratta di un tema costante nel dibattito pedagogico dei servizi per l'infanzia italiani che sta orientando l'analisi dei dati anche a livello cross culturale.

Bibliografia

- AA.VV. (2009), *Rendere visibile l'apprendimento*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- Balduzzi, L. & Lazzari, A. (2015), Mentoring Practices in workplace-based professional preparation: a critical analysis of policy developments in the Italian context, in «Early Years», 35, 2015, pp. 124-138.
- Bove, C. & Sità, C. (2016), Col-legare voci nella ricerca. Sostenere esperienze di *inquiry* collaborativa tra ricercatori e professionisti, in «Encyclopaideia», XX, 44, 2016, pp. 57-72.
- Ciappei, C. & Cinque, M. (2014). *Soft skills per il governo dell'agire*, Franco Angeli, Milano.
- CoRe (2011), *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A study for the European Commission Directorate General for Education and Culture. Final Report*, University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies, London & Ghent.
- Dawson, P., & Daniel, L. (2010), Understanding social innovation: A provisional framework, in «International Journal of Technology Management», LI, 1, 2010, pp. 9-21.
- Dewey, J. (1938), *Logic: The theory of inquiry*, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2010), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- ET 2020, *Education and Training. Strategic framework for European cooperation in education and training* [Official Journal C 119 of 28.5.2009].
- EUROFOUND (2014), *Early Childhood Education and Care: Working Conditions and Training Opportunities*, «Working Paper», Dublin.
- Fagerberg, J. (2003), Innovation: a guide to literature, Paper presented at the Workshop «The Many Guises of Innovation: What we have learnt and where we are heading», Ottawa, October 23-24/2003 (organized by Statistics, Canada). https://smartech.gatech.edu/bitstream/handle/1853/43180/JanFagerberg_1.pdf

- Galliani, L. (2000), ODL Model for Teachers Training, Research and Innovation in Open Distance Learning, in «The First Research Workshop of EDEN», Book of Essays, Prague 16-17 March.
- Galliani, L. (2006), Metodologie integrate (in aula, in rete, sul campo) per la formazione continua degli insegnanti, in «Generazioni. Rivista quadrimestrale delle Facoltà di Scienze della Formazione», V, 3, 2006, pp.245-268.
- Gorozidis, G. & Papaioannou, G. (2014), Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations, in «Teaching and teacher education», 39, 2014, pp. 1-11.
- Jensen, B., Iannone, R. L., Mantovani, S., Bove, C., Karwowska-Struczyk, M. & Wyslowska, O. (2015), *D 3.1 Comparative Review of professional development approaches. Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC CARE. Report*. Available at <http://ecec-care.org/resources/publications/>
- Joyce, B. & Shower, B. (2002), *Student achievement to Staff Development (3th ed.)*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria VA.
- Knowles, M. (1989), *The making of an adult educator*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Lazzari, A. (2014), Le percezioni di educatori e insegnanti rispetto alle ricadute della formazione in servizio sulle pratiche educative. Risultati di uno studio sistematico della letteratura condotto in ambito Europeo, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa –Italian Journal of Educational Research», VII, 13, 2014, pp. 231-243.
- Lazzari, A., Picchio, M. & Musatti, T. (2013), Sustaining ECEC quality through continuing professional development: systemic approaches to practitioners' professionalization in the Italian context, in «Early Years», 33, 2013, pp. 2-13.
- Lim, P.C., Cock, K., Lock, G. & Brook, C. (a cura di, 2009), *Innovative Practices in Pre-Service Teacher Education. An Asia-Pacific Perspective*, Sens Publisher, Rotterdam/Boston/Taipei.
- Mantovani, S. (2007), Early childhood education in Italy, In New, R.S. & Cochran M. (a cura di), *Early childhood education: An international encyclopedia*, Praeger Publishers Westport (CT), vol. 4, pp. 1110–1115.
- Margiotta, U. (2010), Capitale Intellettuale, Innovazione, Formazione. Verso il capitale formativo, in «Innovazione», 2, pp. 18-37.
- Massa, R. (a cura, 1992), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Mezirow, J., (1991), Trasformative dimensions of adult learning, Jossey-Bass, San Francisco.
- NAYEC (2011). *Early Childhood Education Professional Development: Training and Technical Assistance Glossary*. NAYEC & NACCRA, Washington & Arlington VA.
- Nigris, E. (2007), Teacher Training – Professional Development. In New, R.S. & Cochran M. (a cura di), *Early childhood education: An international encyclopedia*, Praeger Publishers Westport (CT), vol. 4, pp.1145-1150.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I. & Neuman, M.J. (2010), *Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives*, Barbara Budrich Publishers, Opladen & Farmington Hills, MI.
- OECD (2012), *Research brief: Qualification, education and professional development matter – Starting Strong III*. OECD: Paris.
- Picchio, M., Di Giandomenico, I. & Musatti, T. (2014), The use of documentation in a participatory system of evaluation, in «Early Years», 34, 2014, pp. 133 - 145.
- Putnam M.D. (1993), *Making Democracy: civic traditions in modern Italy*, Princeton University Press, Princeton.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A. & Knoche, L. (2009), Professional development in early childhood programs: Process, issues and research needs, in «Early Education Development», XX, 3, 2009, pp. 377-401.

- Urban, M., Lazzari, A., Van Laere, K., Peeters, J. & Vandebroek, M. (2012). Principle 8. Valuing the Work at 0-6 profession and parity with school teachers. Dossier da «Children in Europe» (October).
- Vandebroek, M. (2012), Why the evidence-based paradigm in early childhood education and care is anything but evident, in «European Early Childhood Education Research Journal», XX, 12, 2012, pp. 537-552.
- Vila, L. E., Pérez, P.J. & Coll-Serrano, V. (2014), Innovation at the workplace: Do professional competencies matter?, in «Journal of Business Research», 67, 2014, pp. 752–757.
- Zaslow, M. (a cura di, 2010). *Toward the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators. Literature Review*, US Department of Education, Washington DC.

Perturbazioni e apprendimento: un modello sistemico di didattica universitaria

di Ines Giunta – Università degli Studi di Enna “Kore”

Abstract: The purpose of the contribution is to verify *if* and *how* it is managed, as individuals and as institutions, to translate the awareness of the ‘internal’ and ‘external’ reasons of our way of learning in a precise educational responsibility. To this end, we will focus on the University *perturbing* function to outline a viable organizational model of University didactics.

Keywords: learning, perturbation, University didactics

1. Premessa

Il contributo intende analizzare il tema dell’*apprendimento permanente* da una prospettiva sistemica. Tre le tappe argomentative: si procederà esplicitando in prima istanza le “ragioni esterne” che lo determinano (culturali, sociali, economiche, politiche) avendo cura di metterle in relazione con quelle “interne” (biologiche); successivamente si proverà ad analizzare se e quanto si sia riusciti come istituzioni a tradurre questa nuova consapevolezza circa il nostro funzionamento cognitivo in una precisa responsabilità educativa; in terza battuta si definirà quali siano i cambiamenti che questa prospettiva impone in riferimento allo specifico segmento dell’istruzione permanente di cui si fa preciso carico l’Università e si proporrà un *modello organizzativo semplice* pensato sulla base delle evidenze emerse.

2. L’apprendimento permanente: le “ragioni” esterne

Quando si riflette sull’*apprendimento permanente* si è portati a farlo muovendo dal presupposto che si tratti dell’esito, forse il più evidente tra i tanti, della progressiva complessificazione della realtà: esercitare il diritto alla vita, quando le uniche certezze consistono nella non predicibilità e non ripetibilità dei comportamenti che la caratterizzano, si traduce, infatti, inevitabilmente nell’onere della «resistenza alla dispersione e alla dissoluzione» (Sibilio, 2013), rinvenibile sottotraccia nella motivazione individuale ad apprendere per migliorare continuamente le proprie conoscenze, capacità e competenze in una prospettiva ora personale, ora civica, ora sociale e ora occupazionale.

Da questa prospettiva analitica sembra ragionevole concludere che l'*apprendimento* nasca in risposta ad un *bisogno socialmente determinato*, si imponga, in ragione tanto della sua 'urgenza' che della sua 'pregnanza', quale oggetto di riflessione sia nell'ambito delle scienze dell'uomo che in quello dell'economia globale e trovi soddisfacimento ora nei contesti educativi formali, ora in quelli non formali e informali. Inoltre, trattandosi di un bisogno che interessa necessariamente tutte le fasi evolutive dell'individuo (in virtù delle motivazioni tecnologiche, politiche, economiche, sociali e culturali che lo determinano), appare condivisibile assegnargli il carattere della *permanenza*. La permanenza diventa, per questa via, attributo peculiare, condizione *essenziale* dell'apprendimento: se si assegna, infatti, al concetto di *essenza* il significato di "realtà propria delle cose" (escludendo, però, contestualmente dalla definizione il riferimento alla immutabilità delle stesse, e rimarcando, invece, la funzione di "individuazione" di esse) lo si avvicina, per significato, a quello di "sostanza", letteralmente "ciò che permane al di sotto delle mutevoli apparenze". A rimarcare ulteriormente l'esistenza di questa *connessione* tra i concetti di *apprendimento* e di *permanenza*, sembra opportuno, inoltre, premettere al termine *essenziale* il prefisso *co*, che svolge la stessa funzione e ha lo stesso significato del prefisso *con* e, pertanto, indica unione, partecipazione, collegamento: si può affermare, così, che due o più cose sono *co-essenziali* quando la determinazione dell'essenza di una dipende dalla determinazione dell'essenza dell'altra. In riferimento al ragionamento in atto, in questo tempo storico non può esserci un apprendimento che pretenda di sfuggire alla obsolescenza delle informazioni e alla imprevedibilità delle situazioni che non si caratterizzi come permanente; di contro, non può esservi permanenza riferita all'apprendimento che non perda volutamente parte del suo spettro semantico, quella che rimanda alla *durevolezza* delle conoscenze nel tempo (l'oggetto dell'apprendimento), per guadagnarla in riferimento alla successione di operazioni con cui si acquisisce una conoscenza o se ne rivista o amplia una già posseduta (l'atto dell'apprendere in sé). L'*apprendimento permanente* è, dunque, un processo che *dura tutta la vita*.

Di qui il primo paradosso: si gestisce l'impermanenza, la provvisorietà nel tempo e l'imprevedibilità evolutiva di dinamiche, stati ed equilibri con la permanenza, l'insistenza, l'ostinazione del processo determinata su base sociale e culturale.

3. L'apprendimento permanente: le "ragioni" interne

Tuttavia, se si condivide con Maturana e Varela il presupposto che ciò che è valido per la vita della cellula possa essere considerato valido per ogni forma di vivente, organismi sociali compresi, allora è possibile provare a pensare all'apprendimento permanente anche come espressione di un *bisogno biologicamente determinato*. Ogni organismo cellulare è, infatti, un *sistema* caratterizzato da una miriade di interazioni tra le specie molecolari che lo compongono, dalle quali emerge la proprietà globale che chiamiamo *vita*. Questo sistema è soggetto a *due tipi di cambiamento strutturale*. Il primo tipo è un *cambiamento di auto-rinnovamento a ciclo continuo*, determinato da un'intensa attività di *auto-organizzazione* e di *auto-mantenimento* messa in atto grazie a una rete di reazioni chimiche tra la moltitudine di molecole che la compongono, le

quali *rigenerano* continuamente le componenti del sistema determinando, in questo modo, la rete stessa che li ha prodotti e il suo confine. In virtù di questo funzionamento, la cellula, come ogni organismo vivente, non ha bisogno di alcuna informazione dall'esterno per essere quello che è: «Nel linguaggio dell'epistemologia, diciamo che la cellula e, per inferenza, ogni organismo vivente, è un sistema *operazionalmente chiuso*» (Capra, Luisi, p. 174). Sembra utile soffermarsi, sia pure brevemente, su questo fenomeno per sottolinearne la peculiarità. Per quanto paradossale possa sembrare in riferimento al significato comune attribuito al vocabolo 'cambiamento' (inteso come trasformazione e, quindi, come mutazione profonda e definitiva, di forma, di aspetto, di strutture o di altre qualità e caratteristiche), tali cambiamenti, che si realizzano attraverso migliaia di *reazioni di generazione* in competizione con altrettante *reazioni di decomposizione*, lungi dal modificarla, sono invece tutti orientati a mantenere costante la struttura complessiva della cellula, salvaguardandone l'individualità (Capra, Luisi, 2014): non importa quanto grande sia il numero delle reazioni in gioco, fintantoché la *velocità* di generazione sarà uguale alla *velocità* di decomposizione, il sistema rimarrà sempre se stesso. Nota come *autopoiesi*, che significa, per l'appunto, "auto-creazione", o "produzione di sé", questa capacità è considerata la principale caratteristica della vita (Maturana, Varela, 1985; Capra, Luisi, 2014; Minati, 2010), condizione necessaria, tuttavia non sufficiente a garantirne la sussistenza: sebbene indipendente dall'esterno quanto alle caratteristiche necessarie alla sua individuazione, il vivente non lo è, infatti, quanto alle risorse (nutrienti ed energia) necessarie a garantirne la sopravvivenza. In questo senso si dice che i sistemi viventi si caratterizzano per una altrettanto costitutiva *apertura termodinamica all'ambiente* (Maturana, Varela, 1985; Capra, Luisi, 2014; Minati, 2010), dall'esistenza della quale se ne deduce che la cellula sia interessata anche da un altro tipo di cambiamento strutturale, noto come *cambiamento di sviluppo*. Maturana e Varela introducono, a tal proposito, il concetto di *accoppiamento strutturale* per indicare che alcune di queste interazioni organismo/ambiente hanno il carattere della *stabilità o della ricorrenza*: «Interagendo con il proprio ambiente, un organismo andrà incontro a una sequenza di cambiamenti strutturali e, con il passare del tempo, formerà un proprio percorso (*pathway*) individuale di accoppiamento strutturale. A qualsiasi punto di questo percorso, la *struttura* dell'organismo è una registrazione dei precedenti cambiamenti» (Capra, Luisi, 2014, p.177) che *modificano*, al contempo, la risposta futura dell'organismo. Come fanno notare Capra e Luisi, è sulla scorta di questi ragionamenti che Maturana conclude che il comportamento dei sistemi viventi è *determinato strutturalmente* (Capra, Luisi, 2014): fatto salvo il rapporto di necessità tra causa ed effetto, e quindi l'idea che il comportamento di un organismo sia *determinato*, viene a modificarsi il motore suo proprio di questo cambiamento, identificabile non più in "forze esterne" al vivente, ma rinvenibili al suo interno e ravvisabili nella struttura stessa dell'organismo, al punto da potere affermare che l'interazione con l'ambiente è «determinata dall'organizzazione interna del vivente» (Capra, Luisi, 2014, p. 183).

Questo 'processo di cambiamento del comportamento sulla base delle esperienze precedenti' (che dura necessariamente *tutta la vita*, che avviene sulla scorta di una specifica spinta proveniente dall'*ambiente* e che affonda le proprie *radici* nella struttura del sistema vivente) è, in definitiva, ciò che comunemente intendiamo per *apprendimento*: «Cambiamenti strutturali continui in risposta all'ambiente – e, di conseguenza,

adattamento, apprendimento e sviluppo continui – sono le caratteristiche fondamentali del comportamento di tutti gli esseri viventi» (Capra, Luisi, 2014, p. 323). È sulla base di questa evidenza che diventa finalmente chiaro come le interazioni di un sistema vivente con il proprio ambiente siano *interazioni cognitive*, come a ciascuno dei cambiamenti strutturali del sistema corrisponda a *un atto cognitivo* e, dunque, come il processo stesso *della vita* sia un *processo cognitivo* (Capra, Luisi, 2014, p. 323) e, per definizione, *permanente*. In questo nuovo orizzonte unificante, in cui l'*apprendimento permanente* non è più solo un *processo che dura tutta la vita*, ma è il *processo della vita*, l'apprendimento avoca a sé (come già si era verificato per la determinazione sociale), del più complesso spettro semantico della permanenza, l'elemento della durevolezza, della *sussistenza del processo* per tutta la vita.

Tuttavia, avere allargato il campo in modo da comprendere che l'apprendimento permanente è un *bisogno* socialmente determinato che si basa su una *possibilità* biologicamente determinata, non sembra ancora sufficiente a restituire appieno la profondità di alcuni aspetti. Per queste motivazioni, si impone come indispensabile un ulteriore passaggio semantico nella costruzione del concetto di *permanenza* in riferimento all'apprendimento, che pur confermandone il carattere della necessità, ne amplia le categorie temporali e condizionali, determinando il transito da una concezione della permanenza come *necessità* determinatasi in uno specifico tempo storico (complesso) e resa realizzabile grazie a una *possibilità* biologicamente determinata, ad una concezione della permanenza come *necessità costante nel tempo* e resa possibile grazie a una *esigenza* biologicamente determinata.

Di qui il secondo paradosso: si gestisce l'impermanenza, la provvisorietà nel tempo e l'imprevedibilità evolutiva di dinamiche, stati ed equilibri con la permanenza, l'insistenza, l'ostinazione del processo determinata su *base biologica*.

Questo cambiamento di prospettiva, che mette in chiara luce come l'apprendimento risponda a bisogni (e si configuri in base a regole) socialmente, ma anche biologicamente determinati, immette necessariamente in una logica interpretativa *sistemica*, l'unica in grado di focalizzare l'attenzione sulle due determinazioni – biologica e sociale – considerandole non solo insieme, in quanto singolarmente corresponsabili rispetto ai processi di apprendimento, ma anche, e soprattutto, come in costante *relazione di reciprocità tra loro*. La sistemica è, infatti, nella definizione di Minati, proprio quel 'corpus' di concetti, principi, applicazioni che adotta come metodologia generale la descrizione di un fenomeno identificando le partizioni, le interazioni, i livelli di descrizione, i processi di emergenza e il ruolo dell'osservatore (Minati, 2010). Ed è, ancora, da questa prospettiva interpretativa, che appare chiaro come l'*apprendimento permanente* sia non solo 'un' *problema sistemico*, ma, addirittura, 'il' *problema sistemico*.

4. Perturbazioni e apprendimento

Quanto fin qui esposto per collocare il problema dell'apprendimento permanente all'interno delle sue dimensioni costitutive (sociale e biologica), identificare nell'approccio sistemico quello più adeguato a interrogarsi sul loro peculiare modo di 'fare sistema' e offrire una chiave interpretativa del concetto di permanenza in riferimento

all'apprendimento inteso come processo costitutivo della vita stessa. Approfondiamo ora, per la loro pregnanza in seno alla riflessione in atto, la natura propria delle *perturbazioni* provenienti dall'ambiente esterno.

Immettendoci nell'ottica di riconoscere nell'azione educativa dell'Università una funzione perturbatrice delle strutture dei singoli individui, può essere interessante a questo punto provare a specificare la *potenza* e l'*ampiezza* che rendono efficaci le azioni educative perturbanti, per riuscire a dedurre, in maniera sia pure indicativa, il *grado di libertà del vivente* e, di converso, elemento particolarmente significativo per gli scopi del presente contributo, il raggio di azione degli *agenti perturbatori*.

Utili indicazioni in tal senso si possono ricavare dagli studi di Maturana e Varela, che affermano che la perturbazione proveniente dall'esterno *innesca* (Capra, Luisi), ma non specifica né indirizza il riadattamento degli schemi di connettività, tratteggiandone, così, la funzione: la perturbazione è una fonte di *disturbo* e non di istruzione. E ancora, «[...] cosa ancora più importante, i sistemi viventi non solo determinano i propri cambiamenti strutturali, ma determinano anche *quali sono le perturbazioni ambientali in grado di innescare tali cambiamenti*. In altre parole, un sistema vivente ha l'autonomia di decidere cosa deve tenere in considerazione e da cosa farsi disturbare» (Capra, Luisi, p. 324). È possibile ora completare la definizione dicendo, dunque, che la *perturbazione dell'ambiente* è una fonte di *disturbo* che non contiene in sé la specificazione dei suoi effetti sull'essere vivente, ma entra inesorabilmente in relazione con l'*autonomia del vivente* in quanto è questi che con la propria struttura determina il suo stesso cambiamento in rapporto alla perturbazione e decide da cosa farsi disturbare. Si tratta di una considerazione dai risvolti molto interessanti in prospettiva educativa, che tratteggiano, in particolare, in maniera inequivocabile lo spazio di azione della Didattica: se, infatti, nel solco della Scuola di Santiago, nulla si può sull'autonomia del singolo e, in ultima analisi, sul processo di apprendimento in sé, così non è per le *perturbazioni ambientali* e, cioè, in riferimento alla capacità della comunità educante di "fare azione di disturbo" e di innescare i cambiamenti in modo che il vivente li possa prendere in considerazione.

A questo punto della riflessione, la domanda rivolta a tutti diventa quanto siamo riusciti, come singoli e come istituzioni, a tradurre questa nuova consapevolezza circa il nostro modo di funzionare come esseri umani in una precisa responsabilità. E quella cruciale per la Didattica riguarda, in particolare, come sia possibile generare e governare le perturbazioni in maniera da renderle efficaci e orientare i cambiamenti di connettività nella direzione desiderata. Avere valutato il grado di libertà del vivente mettendolo in relazione con la natura propria della perturbazione (intesa quale agente in grado di determinare l'insorgere di un cambiamento) sancisce, infatti, in maniera inequivocabile, che in assenza di una perturbazione non ci sia possibilità di apprendimento, ma lascia ancora aperta la questione sulla forza necessaria e, dunque, sul *grado* e sulla *soglia* di disturbo. Per determinarlo, ed essere efficaci, non c'è altro criterio se non quello di definire, sia pure brevemente, come avvenga il *riadattamento degli schemi di connettività* e cosa si desidera *ottenere* come comunità con la maggiore responsabilità in campo educativo, per poi capire come ci si debba fare carico di questa azione perturbante.

Il processo della conoscenza, o cognizione, consiste essenzialmente, secondo Morin, in due operazioni distinte: mettere in contesto e in relazione. In particolare, *mettere in contesto* è un presupposto essenziale ai fini dell'efficacia del funzionamento cognitivo

(Morin, 2000) in quanto è l'operazione che contribuisce più di tutte a dotare di senso, di volta in volta, le informazioni, situando ogni evento, dato o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il proprio ambiente culturale, sociale, economico, politico e naturale e rendendoli, così, interpretabili, accessibili, comprensibili, appunto, alla luce delle loro specificità. Tuttavia, ai fini di una reale comprensione non può bastare situare ogni cosa o evento in un orizzonte di riferimento: è necessario tenere conto anche del tipo di legami che lo caratterizzano. All'interno di un sistema complesso come quello planetario, "mettere in relazione" non può che tradursi nello sforzo di dover sempre considerare ogni fatto o fenomeno come emergente dall'interconnessione, dall'interazione e dalla retroazione tra gli elementi che lo compongono e tra questi ultimi e l'ambiente.

Ma se questo può contribuire ad esplicitare a quali condizioni l'informazione possa diventare conoscenza, lascia ancora in ombra un elemento determinante, che non riguarda più l'aspetto prettamente intellettuale e che ha a che fare con una riflessione speculativa intorno ai comportamenti da adottare: la *comprensione umana*. Conoscere non equivale a sapere agire, a saper scegliere quali funzionamenti realizzare: il fatto che più funzionamenti siano possibili non li rende, infatti, tutti ugualmente desiderabili o auspicabili. Senza un senso forte dell'umano, attorno al quale coagulare tutte le conoscenze, queste si riducono, infatti, ad una dotta, ma sterile sequela di dati, del tutto inadeguata al compito di orientare alla scelta.

"Mettere in contesto e in relazione" significa, dunque, inequivocabilmente procedere nella direzione indicata da Bateson e riuscire ad andare oltre le incoerenze e le dissonanze, concentrandosi, invece, sulla *struttura che connette*, cioè, sulle *relazioni profonde* esistenti tra le parti: «Quale struttura connette il granchio con l'aragosta, l'orchidea con la primula e tutti e quattro con me? E me con voi?». E significa, ancora, andare oltre il dato, considerato nella sua crudezza quantitativa e di per sé discriminante, per scoprire le armonie e le somiglianze formali che si nascondono proprio dietro quelle dissonanze: dentro un insieme così composito, la regolarità diviene, infatti, «percepibile e l'apparente contraddizione» (Bateson, 1984, p. 167) può finalmente essere superata. Per riassumere il controllo sui processi in atto, siano essi scientifici, tecnologici, sociali, politici o economici, occorre, dunque, poter disporre di un sapere profondo, una condizione di perfezione che unisce alle doti intellettuali, cioè il possesso di una *conoscenza* profonda, anche le doti spirituali e morali, ossia un *saggio discernimento* nel giudicare e nell'operare da un punto di vista etico, (Morin, 2001): solo a queste condizioni, peraltro, è possibile parlare realmente di libertà.

Inoltre, non può essere ancora trascurata, né, tantomeno, più a lungo frammista, un'altra conseguenza derivante dal "mettere in contesto e in relazione": dalla interconnessione di informazioni si genera, infatti, un'*emergenza*, un'informazione di tipo diverso da quella che si trovava in ciascuna sorgente presa da sola e, al contempo, qualcosa di più della loro addizione, che possiede più la natura di un prodotto logico (Bateson, 1984). Questo sposta l'attenzione sulla possibilità, anzi, sulla necessità di articolare il discorso su più *livelli logici*. Non si tratta di una deviazione dallo scopo primario: se così la si interpretasse si perpetrerebbe l'errore logico di considerare le parti di un tutto come entità definite, impermeabili e, spesso, antinomiche (così per le porzioni di conoscenza oggetto di studio delle singole discipline e così per i concetti complessi faticosamente assemblati e subito cristallizzati in una forma). Si tratta, invece, del suo cuore

pulsante: tanto più riusciremo a comprendere e ad assecondare le modalità proprie della *cognizione*, tanto più miglioreremo l'efficacia della perturbazione. Perché l'assioma secondo il quale la perturbazione innesca, ma non istruisce, il cambiamento (e, dunque, nulla si possa sull'autonomia del vivente) non si traduca in un dannoso e fuorviante nichilismo, sembra possibile pensare che il cambiamento negli schemi di connettività sia da attribuire al *tipo* logico di perturbazione prodotta.

Diventa, così, possibile tentare di determinare, sia pure per grandi linee, la *soglia di disturbo*, affermando che è possibile denominare *perturbazioni a basso indice di disturbo* quelle perturbazioni che agiscono solo sotto la spinta di componenti esterne non tenendo conto di quelle interne, oppure quelle che agiscono sotto la spinta di componenti sia esterne sia interne, le quali, però, non tengono conto della necessaria congruenza tra *tipo* di perturbazione e *tipo* di cambiamento. Di converso, si indicheranno come *perturbazioni a elevato indice di disturbo* quelle perturbazioni che agiscono sotto la spinta di componenti sia esterne sia interne e che tengono conto dei meccanismi che regolano il processo di apprendimento.

5. La funzione perturbatrice dell'Università

Segue un'idea di Università forgiata sulla base della nuova consapevolezza e, dunque, dei nuovi *compiti* che ci si attende da essa sia in quanto comunità di ricerca che di comunità educante: riconoscersi finalmente quale *ambiente perturbatore*; cominciare a interpretare le interazioni ricorrenti con i diversi sistemi viventi che la frequentano come l'estrinsecarsi dell'accoppiamento strutturale con essi; individuare in queste interazioni ciò che innesca le modifiche strutturali, e cioè gli schemi di connettività, dei sistemi.

Ed è in questo orizzonte di senso che si rendono necessari una serie di cambiamenti di natura *epistemologica, paradigmatica, metodologica, etica e organizzativa* i cui esiti sembrano spingere tutti nella direzione di un necessario ripensamento del *curricolo* quale *elemento perturbatore strategico* della rete di conoscenze dell'individuo in chiave autopoietica e, quindi, quale dispositivo in grado di inibire o, al contrario, di favorire una modificazione degli schemi di connettività in maniera tale da acquisire gradi di consapevolezza intellettuale e umana di questo complesso mondo via via sempre più ampi. Nello specifico, nel solco della *teoria del curricolo* (Baldacci, 2010), sembra non più procrastinabile ampliare l'orizzonte semantico del costruito di curricolo universitario in modo da favorire il passaggio da una concezione eminentemente *pratica*, che esplicita il percorso formativo intenzionale di un corso di laurea, ma che da sola finirebbe col rintracciarne il significato nella somma dei valori e dei fini propri delle diverse discipline (Baldacci, 2006), ad una *teorica e metodologica*, con la quale pensare e progettare una formazione superiore il cui significato complessivo sia da considerare come *emergente* dall'interazione dei singoli saperi che lo compongono, ora a livello di singola *disciplina*, ora di *area* e ora di *sistema scientifico-disciplinare*. Ed è da questa prospettiva analitica che appare chiaro non solo come questo dispositivo debba essere necessariamente concepito con una propria *struttura logica*, ma anche come questo riconoscimento influisca sul suo *potenziale* euristico e lo trasformi, per questa via, in un *dispositivo semplesso*, in grado, cioè, nonostante la complessità del

processo, di “preparare all’atto” e di “anticiparne le conseguenze” (Berthoz, 2011). Esito originale di questa duplice trasposizione (della teoria del curriculum – pensata originariamente per la scuola- e della teoria della semplicità – nata nell’ambito degli studi di fisiologia della percezione- alla didattica universitaria), è, dunque, lo *sdoppiamento del curriculum*: al *curriculum tradizionale*, indirizzato prioritariamente a favorire l’assimilazione di conoscenze e abilità legate ai vari saperi curricolari (protoapprendimento), si affianca, così, un *secondo curriculum*, appositamente pensato per assicurare la formazione di abiti mentali astratti, quali *formae mentis*, stili cognitivi, competenze (deuteroapprendimento) e richiamare, finalmente in maniera esplicita, «[...] l’uso didattico di regole semplici, la fruibilità di schemi adattivi, il necessario esercizio di modalità di *fronteggiamento metacognitivo*» (Sibilio, 2013, p. 105).

Si tratta, va da sé, di un’operazione non facile, che richiede di operare concettualmente in maniera prioritaria su tre *dimensioni* costitutive del curriculum: la sua *organizzazione*, da rivedere alla luce dello sdoppiamento in curriculum di primo e di secondo ordine; la *ri-significazione* di ciascuno dei suoi elementi (lezioni, esercitazioni, laboratori e tirocini), temporalmente, concettualmente e logicamente da ri-tarare sul compito di spingere la rete di conoscenze dello studente verso l’individuazione di *hub concettuali* (nodi concettuali) comuni a discipline diverse «[...] al fine di favorire il mantenimento delle informazioni acquisite e di agevolare l’adattabilità degli schemi concettuali» (Sibilio, 2013, p. 39) e, in prospettiva pragmatica (Davis e Sumara, 2012), di «[...] preparare l’atto e anticiparne le conseguenze» (Berthoz, 2011, p. XI); infine, la definizione dei *contenuti* attraverso i quali è possibile fronteggiare la complessità riducendola e ricodificandola (Sibilio, 2013) in *compiti semplici di livello* progettati in funzione dell’azione.

A guidare il processo di revisione in chiave semplicità tre assunti, che ne esplicitano il senso e la direzione di intenti: che le *proprietà* o strumenti che consentono l’esecuzione di processi semplici (separazione delle funzioni e modularità; rapidità; affidabilità; flessibilità e adattamento al cambiamento; memoria; generalizzazione) siano *educabili* (Frauenfelder, 1994); che necessiti una progressiva *presa di coscienza* dei *principi* che regolano le organizzazioni dei sistemi viventi nella ‘comune tendenza all’adattamento’ (inibizione e principio del rifiuto; specializzazione e selezione; anticipazione probabilistica; deviazione; cooperazione e ridondanza; senso) e, da ultimo, che sia indispensabile *esercitarsi* su questi schemi di azione in situazioni via via sempre più comprendenti, sia in ragione della *natura* delle conoscenze coinvolte (dalla disciplina all’area al sistema scientifico disciplinare), che della loro *collocazione logica*.

Si delinea, così, un primo abbozzo di *modello educativo* di piano di studi pensato per rendere efficace l’azione perturbatrice dell’Università (per la cui esplicitazione si rimanda al più ampio lavoro di ricerca), il quale ravvisa nel curriculum un dispositivo strategico per connettere e dare ordine (Baldacci, 2010b) ai diversi elementi dell’agire didattico in chiave sistemica e innescare, pertanto, una serie di cambiamenti negli schemi di connettività che rendano “decifrabile” la complessità (Berthoz, 2011).

Bibliografia

- Baldacci, M. (2010a), *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano.
- Baldacci, M. (2010b), *Teoria, prassi e "modello" in pedagogia*, in «Education Sciences & Society», n.1/2010.
- Barabási, A. L. (2004), *Link. La scienza delle Reti*, Einaudi Torino.
- Bateson, G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bateson, G. (1984), *Mente e natura*, Adelphi, Milano.
- Bateson, G., Bateson M. C. (1989), *Dove gli angeli esitano*, Adelphi, Milano.
- Berthoz, A. (2011), *La semplicità*, Codice Edizioni, Torino.
- Capra, F. (1997), *La rete della vita*, BUR, Milano.
- Capra, F., Luisi, P. L. (2014), *Vita e natura. Una visione sistemica*, Aboca, Sansepolcro (AR).
- Dewey, J. (1961), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey, J. (1949), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.
- Frauenfelder, E., Rivoltella, P. C., Rossi, P. G., Sibilio, M. (2013), Bio-education, simplicity, neuroscience and enactivism. A new paradigm?, in «Education Sciences & Society», vol. 4., pp. 11-25.
- Frauenfelder, E. (1994), *Pedagogia e biologia: una possibile "alleanza"*, Liguori Napoli.
- Gell-Mann, M. (1995). *The Quark and the Jaguar: Adventures in the Simple and the Complex*, Owl Books, New York.
- Giunta, I. (a cura di, 2014), *flessibilMENTE. Un modello sistemico di approccio al tema della flessibilità*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Giunta, I. (2015). Interconnettere e solidarizzare conoscenze e umanità. Il caso emblematico della ricerca in Didattica, in Ulivieri, S., Tomarchio, M. (a cura di). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa.
- Maturana, U. (1985), *Biologia della cognizione*, in Maturana, U., Varela, F. J., *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio, Venezia.
- Maturana, U., Varela, F. J., (1985) *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio, Venezia.
- Minati, G. (2010). Sistemi: origini, ricerca e prospettive, in Urbani Ulivi L., *Strutture di mondo. Il pensiero sistemico come specchio di una realtà complessa. Il Mulino*, Bologna.
- Minati, G. (2013), Note di sintesi: novità, contributi, prospettive di ricerca dell'approccio sistemico, in Ulivi, L. (2013, a cura di), *Strutture di mondo. Il pensiero sistemico come specchio di una realtà complessa -Volume II, Il Mulino*, Bologna.
- Morin, E. (2004), *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando, Editore Roma.
- Morin, E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rivoltella P. C., Rossi P. G. (2012), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. La Scuola, Brescia.
- Sibilio, M. (2013), *La didattica semplice*, Liguori, Napoli.
- Sibilio, M. (2014), *La dimensione semplice della didattica: traiettorie non lineari della ricerca pedagogica*, in Corsi, M. (2014, a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce, pp.191-199.
- Urbani Ulivi, L. (2010), *Strutture di mondo. Il pensiero sistemico come specchio di una realtà complessa*, Il Mulino, Bologna.
- Von Bertalanffy, L. (2004), *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, Mondadori, Milano.

I musei come luoghi per l'educazione permanente: l'esempio del MOdE-Museo Officina dell'Educazione dell'Università di Bologna

di Chiara Panciroli e Veronica Russo – Alma Mater Studiorum
Università di Bologna

Abstract: In modern days, it is necessary to reflect on the changing features of museums and on the new possibilities offered by online networks. The network can become a social and cognitive space that promotes participation, confrontation and construction of knowledge through the provision of interactive multimedia tools. Virtual museums can, therefore, become powerful means of communication, educational space of possibility and interactivity, didactic lab and a “workshop” of knowledge.

Keyword: museum, lifelong learning, best practices, MOdE

1. I musei come luoghi per l'educazione permanente

L'Unione Europea ha considerato, a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, *l'educazione permanente o lifelong learning* (LLL) come un obiettivo prioritario da perseguire all'interno delle politiche dell'istruzione e della formazione di molti paesi e organismi internazionali¹. La strategia comunitaria ha, infatti, riconosciuto come il lifelong learning rappresenti, all'interno della *società della conoscenza*, un forte investimento in termini di arricchimento dei saperi, di valorizzazione della ricerca e di innovazione didattica². Valorizzare la conoscenza come motore di sviluppo della società da

¹ Molti sono i documenti istituzionali che hanno segnato l'evoluzione del concetto di Lifelong learning, tra questi si ricorda l'Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita (1996) la promulgazione del Libro Bianco della Commissione della Comunità Europea “Insegnare ad apprendere. Verso la società cognitiva” (1996); il “Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente” (2000); la Comunicazione “Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente” (2001), la “Risoluzione sull'apprendimento permanente” del Consiglio europeo (2002); il “Programma dell'apprendimento permanente” approvato dal Parlamento Europeo (2006) così come la strategia “Europa 2020” (2010).

² Il Libro Bianco “Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva”, presentato nel 1996 dalla Commissione Europea, evidenzia come le mutazioni avvenute all'interno della società hanno incrementato le possibilità di ciascun individuo di accedere all'informazione e al sapere in una nuova società non più fondata sul lavoro ma sulla conoscenza “[...] è ormai chiaro che sia le nuove possibilità offerte agli individui che lo stesso clima di incertezza chiedono a ciascuno uno sforzo per costruire da sé le proprie qualifiche, raccogliendo e ricomponendo conoscenze

un punto vista economico, sociale e culturale, significa porre l'individuo al centro di un processo di massimo riconoscimento e di valorizzazione dei suoi saperi. In tal senso, il soggetto ha la possibilità di apprendere per tutto il corso della vita (lifelong learning) e in una pluralità di contesti (lifewide learning) utilizzando i suoi saperi e le sue conoscenze in modo flessibile, creativo e proattivo³.

Di fronte alla complessità di tale scenario – che muta i corsi di vita degli individui, i loro progetti, le loro aspettative, il loro modo di pensarsi e di ri-progettarsi – si delinea una nuova accezione di educazione, non più interessata a comprendere in modo isolato le diverse dinamiche dell'età evolutiva (infanzia, adolescenza, adultità, senilità) ma centrata sulla *apertura esistenziale dell'uomo* alla propria crescita educativa in tutto il suo percorso di vita (ISFOL, p. 23).

Questo cambiamento di paradigma porta quindi alla definizione di un nuovo modo di intendere la formazione che, discostandosi dal *modello scuolacentrico* (Giovannini, 1997, pp. 393-410), nel quale si prevedevano itinerari rigidi e strutturati, poca flessibilità dei curricoli e una netta separazione tra il periodo formativo e il periodo lavorativo, si situa all'interno di un *sistema formativo integrato*⁴ con il coinvolgimento di una pluralità di sedi e occasioni di formazione in grado di garantire al soggetto un apprendimento significativo.

Pertanto, il concetto di educazione permanente diviene *un processo sociale* di vasta portata, connesso a importanti obiettivi di sviluppo personale quali *occupabilità, cittadinanza attiva, integrazione, coesione sociale*⁵ e al cambiamento delle *modalità di apprendimento* (autonomo, individuale, cooperativo ecc.), dei *tempi* (formazione in presenza o a distanza mediante l'utilizzo delle TIC ecc.) e dei *contesti* (formali, non formali e informali) attraverso i quali il soggetto costruisce le proprie conoscenze. A fronte di tali considerazioni, si riconosce quindi l'importanza di costruire un'*alleanza educativa*

elementari acquisite in svariate sedi. La società del futuro sarà dunque una società della conoscenza”.

³ J. Delors individua la finalità dell'educazione permanente intesa come valorizzazione del capitale umano; un'educazione permanente “che sia realmente all'altezza delle esigenze delle società moderne non può più essere definita in rapporto ad un tempo particolare della vita [...]. Il tempo di apprendimento è ora l'intero corso della vita e ciascun campo di conoscenza penetra ed arricchisce gli altri”; J. Delors (a cura di), *Nell'educazione un tesoro*. Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo, Armando, Roma, 1997, p. 91; In G. Bocca, *Per una pedagogia della formazione*, Guerini, Milano, 2000, p.120.

⁴ Come sostiene G. Giovannini “il sistema formativo integrato parte dalla constatazione dell'importanza di una pluralità di esperienze per la socializzazione [...]. La relazione di dominanza della scuola si attenua, attraverso la diffusione delle responsabilità formative ad una ricchezza di offerte, pubbliche e private o di privato sociale, per lo più formalizzate e rese intenzionalmente formative a livello territoriale”, *Ivi*, p.398.

⁵ Gli obiettivi strategici sono presenti all'interno del “Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente” pubblicato dalla Commissione Europea nel 2000 e sono tesi a definire le azioni necessarie per trasformare il lifelong learning da un semplice slogan ad un vero e proprio principio guida. Per approfondimenti si consulti:

<http://www.ciessevi.org/sites/default/files/progetti/evviva/ue-memorandum-2000.pdf>.

tra le differenti agenzie di socializzazione che, attraverso la *progettazione*, la *realizzazione* e la *valutazione* di attività congiunte possono offrire un sostegno all'apprendimento e alla formazione dei soggetti per tutto il corso della vita.

Nello specifico, il museo⁶ si caratterizza come *luogo di apprendimento* permanente trovando una sua collocazione precisa *all'interno del sistema formativo integrato* che, a fianco di istituzioni come la scuola, la famiglia, le aziende, i centri di aggregazione, permette al soggetto-visitatore di fare delle esperienze significative all'interno di un contesto capace di sollecitare le molteplici intelligenze di cui gli individui sono portatori. Le esperienze al museo possono quindi divenire occasione feconda per acquisire e sviluppare *saperi e competenze trasversali* spendibili nella vita quotidiana e professionale. Inoltre, queste esperienze possono essere talmente rilevanti da riportare all'interno di un percorso di formazione continua chi ne è uscito anticipatamente oppure desidera rientrarvi per ampliare le proprie conoscenze, incentivando anche la partecipazione di soggetti che, per motivazioni diverse, non frequentano abitualmente il museo⁷.

In tal senso, considerare il museo *per tutti*, in un'ottica di *cittadinanza attiva* e democratica, in linea con il concetto di educazione permanente, significa rendere *accessibile* la conoscenza sul mondo dell'arte e del patrimonio sia agli esperti sia ai non esperti, avendo cura di coltivare la *relazione reciproca* come chiave di volta per la realizzazione di esperienze educative significative, fondate sul dialogo, sul riconoscimento e sulla partecipazione di soggetti di tutte le età, etnie ed estrazioni sociali.

Affinché si garantisca un'effettiva *accessibilità* per tutti i soggetti (bambini, giovani, adulti, anziani, stranieri, soggetti con disabilità ecc.), tale da non rimanere solo una mera dichiarazione d'intenti, il museo, deve realizzare, mediante una progettazione cosciente, *percorsi didattici di qualità* con obiettivi, finalità, scelta di contenuti specifici e di linguaggi differenziati, la predisposizione di spazi, di tempi e di materiali, per rispondere, in tal modo, alle esigenze formative e alle motivazioni del pubblico coinvolto. Si tratta di predisporre una *didattica extrascolastica* che da un lato tenga in considerazione i saperi teorici acquisiti dai soggetti in contesti *formali e non formali* – come l'ambiente scolastico, i luoghi di lavoro ecc. – e dall'altro consideri il contesto *informale* mediante un apprendimento teso alla valorizzazione del patrimonio conoscitivo ed esperienziale dei soggetti a contatto con la vita quotidiana in cui sono immersi.

⁶ Il museo è “un'istituzione permanente, senza scopi di lucro, al servizio, della società e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che conduce attività di ricerca su tutte le testimonianze materiali dell'uomo e del suo ambiente, le colleziona, le conserva, ne diffonde la conoscenza e soprattutto le espone ai fini di studio, educazione e diletto”. Estratto dallo Statuto dell'ICOM, art.2, adottato dalla 16a Assemblea generale dell'ICOM (L'Aja, Paesi Bassi, 1989), modificato dalla 18a Assemblea generale dell'ICOM (Stavanger, Norvegia, 1995) nonché dalla 20a Assemblea generale (Barcellona, Spagna, 2001).

⁷ Questa tipologia di utenti riconosciuta dal museo è definita “non pubblico” ovvero quel pubblico che non frequenta il museo per motivazioni differenti: disinteresse, percezione distorta, timore di visitarlo, difficoltà economiche; soggetti a rischio di esclusione sociale, isolamento fisico, chiusura nei gruppi di appartenenza. Cfr. W. Santagata, V. Faletti, M. Maggi, *Il pubblico invisibile. Indagine sui non-utenti dei musei*, Torino, 1999. <http://www.comune.torino.it/musei-scuola/bm~doc/indaginenonutenti.pdf>; V. Galloni, M. Sani, (a cura di) *I musei incontrano i mondi degli adulti: metodi ed esperienze di lifelong learning*, Atti del convegno, Bologna-Rovigo, 2005.

Le esperienze vissute all'interno del museo possono partire da approcci nozionistici, sul modello della *visita guidata*, per approdare ad *attività ludiche, creative ed espressive* che, avvalendosi di strumenti di mediazione differenti (laboratorio, storytelling, teatro etc.) sono in grado di generare un apprendimento significativo nel visitatore, mediante differenti stimoli sensoriali (visivi, tattili, uditivi, gustativi). Il soggetto, attraverso tali modalità, parte dal proprio patrimonio formativo per comprendere i beni culturali ampliando, al contempo, le proprie conoscenze ed elaborando un pensiero creativo e propositivo dato dal rapporto di rinnovato interesse con il bene stesso. In tal senso, l'incontro con il bene-oggetto può condurre il visitatore a porsi nuovi interrogativi, dando un seguito operativo al processo di apprendimento permanente al di fuori del contesto museale.

In relazione a quanto detto fino ad ora, si può pertanto riconoscere al museo una *funzione pedagogica*, capace di fare emergere nel visitatore intuizioni ed emozioni derivanti dall'esperienza. Infatti, "un museo che non stimola simultaneamente il pensiero e l'azione [...] è sì una fonte ineguagliabile di conoscenza, ma non produce in modo diretto e intenzionale quel benessere e quel miglioramento della qualità della vita a cui tutti tendiamo" (Gennaro & Trombini, 2004).

2. Il museo virtuale come spazio di relazione

Oggi è quanto mai necessario riflettere sui principali cambiamenti che attraverso il museo che, con lo sviluppo delle reti telematiche ha acquisito la duplice identità di contesto *reale e virtuale*. A tale proposito la riflessione parte dalla constatazione di come le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione possano valorizzare l'esperienza museale tradizionale sia in presenza, attraverso l'allestimento di "visite multimediali interattive" all'interno dei musei, sia a distanza, attraverso la diffusione di "spazi espositivi" sul web.

A questo proposito, il museo virtuale, inteso come "collezione di risorse digitali di ambito storico, artistico, archeologico, naturale e/o scientifico, accessibile mediante strumenti multimediali e telematici" (Casalino, 2002), può divenire un potente mezzo di comunicazione e uno spazio *sociale e cognitivo* capace di confrontarsi con differenti utenze che, abitualmente, utilizzano la rete con finalità diverse: informazione, studio, gioco, lettura e intrattenimento.

Nonostante il museo reale e quello virtuale abbiano come finalità quella di *esporre, conservare e comunicare* il patrimonio materiale e immateriale passato, presente e futuro, presentano una connotazione differente. Infatti, mentre il museo reale con le sue opere, i suoi spazi e le sue sale di esposizione è il prodotto di una storia all'interno di un contesto definito, il museo virtuale è "*la proiezione comunicativa a tutto campo del museo reale*" (Antinucci 2007, p 115) dove l'espressione "a tutto campo" riconosce come il museo virtuale utilizzi tutti i mezzi fisici e concettuali del museo reale senza alcuna delimitazione, per tornare a far parlare le opere che il museo possiede e mostra

(Bertuglia C.S., Bertuglia F. & Magnaghi, 2000, p.167)⁸. Riprendendo quindi la definizione di museo virtuale, è proprio l'aggettivo *virtuale*, sinonimo di potenziale che si contrappone ai termini "attuale, reale, effettivo" e che trova all'interno del museo stesso, uno dei possibili contesti di riferimento per *mettere in potenza* gli oggetti e le collezioni. A tale proposito, il museo virtuale non è il museo reale trasposto sul web⁹ e nemmeno l'archivio elettronico del museo reale; caratterizzandosi come *spazio della possibilità e dell'interattività* il museo virtuale può offrire qualcosa che il museo reale non offre: "non le opere in miniatura su uno schermo ma qualcosa di più: il museo virtuale le farà parlare, raccontare[...] una volta effettuata la scelta inizierà il percorso [...] questo a sua volta aprirà altri percorsi [...] ci saranno colonne sonore ed effetti e tutto l'armamentario che la tecnologia e la tecnica dello spettacolo rende disponibile ma tutto funzionale ad uno scopo: alla fine il visitatore dovrà aver capito l'opera, dovrà cioè aver letto e assimilato compiutamente il suo messaggio" (Antinucci, 2007, p.120). Pertanto, mediante l'utilizzo di *strumenti didattici* specificatamente pensati per fini educativi, che aiutano a comprendere un'opera e ad effettuarne un'analisi approfondita, attraverso link che rimandano a descrizioni catalografiche, notizie di commento, spiegazioni, dettagli, ingrandimenti fotografici, video di approfondimento" (Panciroli, 2010, p.9), il visitatore è attivo e partecipa dei contenuti testuali, simbolici, iconici o sonori che gli vengono proposti. Inoltre sfruttando le tecnologie 3D di simulazione di ambienti, mediante potenti software, il visitatore "vive l'emozione di essere dentro al museo reale"¹⁰ (Giaccardi, 2002). Nello specifico, all'interno dei musei virtuali, l'esperienza è veicolata:

- *a livello teorico*: il visitatore ha la possibilità di consultare e fruire dei beni-oggetti accuratamente selezionati e catalogati. Grazie alla realizzazione di percorsi interattivi l'utente acquisisce conoscenze congruenti ai propri interessi. La presenza di approfondimenti tematici permette al visitatore di ampliare e arricchire i propri saperi attraverso differenti tipologie di risorse: libri, e-book, articoli, video.
- *a livello pratico*: il visitatore ha la possibilità di partecipare attivamente ai percorsi interattivi essendo incentivato a svolgere determinate azioni: scaricare contenuti interessanti, all'interno di forum, blog o comunità di pratica, dialogare con gli altri utenti per scambiarsi conoscenze, costruirsi la propria sezione di oggetti preferiti che può condividere con gli amici mediante i social network.

L'esperienza all'interno di un museo virtuale non si sostituisce a quella reale ma va piuttosto ad *ampliare le possibilità di relazione e di interazione* con altri contesti, all'interno dei quali realizzare nuove esperienze di apprendimento. Ciò significa che il museo virtuale può essere esperito dal visitatore attraverso differenti modalità di approccio:

⁸ Il museo virtuale "scova e cattura immagini e informazioni un po' dappertutto [...] non deve farsi condizionare dalla fisicità del museo reale, che costituirà solo il punto di partenza e di ritorno di percorsi non confinati al perimetro interno del museo, né alla sola disciplina o al genere a cui appartiene.

⁹ Il museo reale sul digitale è una trasposizione in digitale del museo reale che affianca l'istituzione tradizionale nello svolgimento dei consueti compiti informativi ed espositivi.

¹⁰. Per approfondimenti si consulti l'indirizzo: http://www.fizz.it/home/sites/default/files/alle-gati/articoli/pdf_articoli_completi/2002-giaccardi_0.pdf.

come *anticipatore*, ossia utilizzato come luogo di preparazione ad una visita già programmata, come *consolidatore*, quindi strumento didattico per rielaborare una visita già effettuata e infine come *dilatatore*, ossia un'opportunità ulteriore di crescita formativa e culturale (Pancioli, 2006). In riferimento a questo ultimo aspetto, relativo alla dilatazione dell'esperienza sul virtuale, il museo deve poter permettere all'utente, non solo una prima conoscenza delle collezioni ma motivare alla riflessione, all'interpretazione e alla ricerca, affinché *il visitatore* condivida con il museo e con gli altri visitatori i suoi punti di vista, divenendo *collaboratore attivo e ideatore* di nuovi percorsi. A questo proposito, si riconosce pertanto l'importanza di creare delle *relazioni significative* tra utente e bene culturale e tra utenti-visitatori sul virtuale; è infatti stimolando e sostenendo gli aspetti comunicativi tra oggetti e soggetti che il museo svolge parte della sua funzione educativa. Il museo virtuale può quindi caratterizzarsi come contesto di apprendimento permanente all'interno del quale ogni utente ha accesso ai contenuti della conoscenza, personalizza il percorso a seconda dei propri interessi, interagisce, dialoga e collabora con gli altri soggetti, costruendo relazioni di appartenenza sia a livello locale sia globale. Il museo virtuale può quindi divenire *un luogo educativo, un laboratorio didattico, una "officina" del sapere* che, attraverso *percorsi tematici interdisciplinari*, *permette al visitatore* di sperimentare nuovi significati tra i differenti ambiti di studio incentivando, al contempo, alla partecipazione, al confronto e alla costruzione collaborativa delle conoscenze.

3. Accesso alla cultura sul web: politiche di ampliamento del pubblico sul digitale

Il piano di lavoro per la cultura 2015-2018¹¹ fissa tra le priorità principali, per la collaborazione a livello europeo nel campo delle politiche culturali, la *promozione dell'accesso alla cultura con i mezzi digitali* per favorire l'ampliamento del pubblico anche sul digitale. Il documento riconosce, infatti, come le tecnologie abbiano modificato il modo in cui le persone accedono ai contenuti culturali, li producono e li utilizzano e pertanto come divenga significativo interrogarsi sulle potenzialità del digitale per sostenere una relazione interattiva con il pubblico e generare, al contempo, una più ampia partecipazione.

¹¹ Il piano di lavoro, adottato nel dicembre 2014 dai ministri della Cultura dei paesi dell'Unione Europea, fissa quattro priorità principali per la collaborazione a livello europeo nel campo delle politiche culturali: una cultura accessibile e aperta a tutti; il patrimonio culturale; i settori culturali e creativi: economia creativa e innovazione; promozione della diversità culturale, della cultura nelle relazioni esterne dell'UE e della mobilità. L'agenda europea per la cultura contribuisce pertanto sia all'attuazione della strategia Europa 2020 per la crescita e l'occupazione, sia al rispetto degli impegni assunti dall'Europa con accordi internazionali, come la convenzione delle Nazioni Unite sulla tutela e promozione delle diverse espressioni culturali. Per approfondimenti: http://ec.europa.eu/culture/policy/strategic-framework/index_it.htm

Per quanto riguarda l'ambito museale, l'utilizzo di *piattaforme web*, nel quale reperire informazioni di vario tipo sugli eventi e sulle opere¹², sembra essere tra le strategie più in voga adottate dai musei per avvicinare il pubblico ai contesti del patrimonio culturale. Tuttavia, questa pratica è poco utilizzata, come dimostra l'indagine ISTAT 2011 su "Musei, aree archeologiche e i monumenti in Italia"¹³ che riconosce solo il 50,7%, dei musei in possesso di un proprio sito internet.

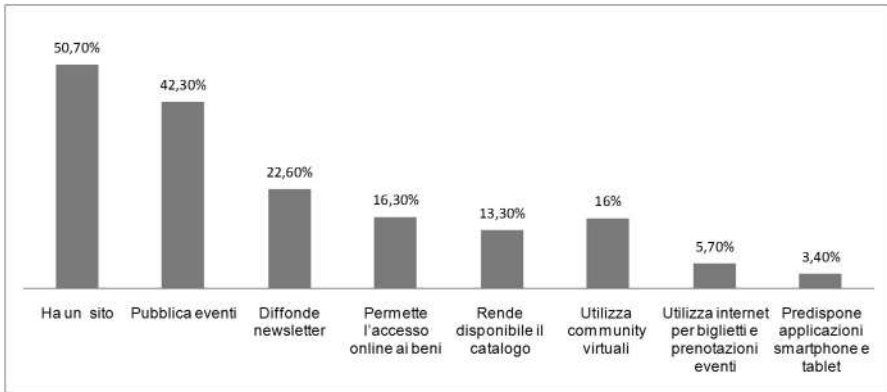


Figura 1 – Musei italiani sul web (Fonte: Istat, *Musei, aree archeologiche e i monumenti in Italia*, 2010)

Inoltre, la rilevazione prende in considerazione altri strumenti di comunicazione web utilizzati per attrarre i visitatori, come ad esempio i social network, i blog e i forum che sono poco utilizzati dai musei (16%) e ancor meno quelli che predispongono applicazioni per smartphone e tablet (3,4%)¹⁴.

In relazione all'utilizzo dei social network, il decimo Rapporto dell'Associazione Civita 2016, dal titolo #SOCIALMUSEUMS. Social media e cultura fra post e tweet¹⁵ evidenzia, tra le motivazioni dello scarso utilizzo di questi strumenti, da parte dei musei, il fatto che questi preferiscano ancora una comunicazione di tipo tradizionale. Inoltre, secondo l'indagine, questa scelta nasconde una scarsa conoscenza delle effettive potenzialità degli strumenti social, dovuta alla poca esperienza finora accumulata e alla difficoltà di associare una piattaforma ad obiettivi specifici¹⁶ evidenziando, oltre a vin-

¹² Questa tipologia di musei reali sul digitale, nasce prettamente con uno scopo informativo utilizzato dagli utenti per consultare la collezione delle opere del museo trasposta sul web, gli orari di apertura, le mostre in corso, i servizi offerti dalla struttura.

¹³ Per approfondimenti si consulti: <http://www.istat.it/it/archivio/105061>

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Per approfondimenti sul decimo Rapporto Civita si consulti il seguente link: http://www.civita.it/servizio/sala_stampa/x_rapporto_civita_socialmuseums_social_media_e_cultura_fra_post_e_tweet.

¹⁶ Da tale discorso sono esclusi i musei d'arte contemporanea che, secondo la rilevazione, sono invece maggiormente inclini a utilizzare i nuovi strumenti digitali per richiamare non solo i giovani, ma anche un pubblico più trasversale.

coli normativi, come l'utilizzo delle immagini delle opere d'arte sui canali digitali, anche difficoltà finanziarie che non consentono l'acquisizione di professionalità specializzate all'interno dei musei.

Da tali risultati, emerge pertanto come i musei e le istituzioni culturali debbano ancora lavorare tanto per avvicinarsi alle esigenze dei differenti pubblici e garantire l'accesso alla conoscenza in modo più ampio. Ciò che serve è dunque una *progettualità innovativa* che riconosca la rete come spazio sociale e cognitivo in grado di facilitare l'incontro tra soggetti diversi migliorando, al contempo, la *qualità dei servizi e dei contenuti offerti dal museo*; “questo ad evidenziare come non sono i singoli strumenti o contenuti a determinare la qualità dell'apprendimento ma è l'azione, l'interazione, la collaborazione tra i soggetti l'elemento determinante il processo formativo” (Panciroli, 2008, p. 20).

4. Fare esperienza nel museo virtuale: l'esempio del MOdE-Museo Officina dell'Educazione

Al museo virtuale si riconoscono molteplici potenzialità, tra queste, quello di caratterizzarsi come ambiente di apprendimento significativo che permette all'utente-visitatore di fare delle esperienze stimolanti e motivanti, immergersi in *contesti di studio, formazione e approfondimento* in cui acquisire nuovi saperi, divertendosi e sperimentando nuovi modi di conoscere e socializzare. Nello specifico, il MOdE-Museo Officina dell'Educazione¹⁷ nato nel 2008, all'interno del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e parte del Centro di Ricerca e Didattica dei Contesti Museali, rappresenta uno spazio virtuale di apprendimento tecnologico 2.0, innovativo e dinamico, che risponde allo scopo museologico primario della *esposizione, conservazione e valorizzazione* degli “oggetti” espressione delle Scienze dell'Educazione.

Mediante la realizzazione di sale espositive e di atelier¹⁸ e l'utilizzo congiunto di strumenti tecnologici e linguaggi visivi, il MOdE valorizza la *natura interdisciplinare della conoscenza* che si concretizza, da un punto di vista teorico-operativo, nella collaborazione tra le differenti professionalità coinvolte: storici dell'arte ed esperti del patrimonio culturali, pedagogisti, antropologi, sociologi, filosofi. Questa scelta rappresenta per il MOdE un'occasione di arricchimento dei saperi e un impegno nella direzione *dello studio e della ricerca*, funzioni che caratterizzano il museo virtuale come un luogo vivo e in continuo mutamento. Inoltre, il MOdE riconoscendo l'importanza

¹⁷ Consultabile all'indirizzo web: www.mode.unibo.it.

¹⁸ Con il termine atelier si definisce quel luogo aperto, con una natura fortemente laboratoriale destinato alla ricerca, alla sperimentazione e all'approfondimento di contenuti significativi strettamente interrelati alle sale espositive.

della *documentazione* per riesaminare, analizzare, ricostruire e diffondere *buone pratiche*, ha creato un database di *esperienze di qualità con il patrimonio*¹⁹. Le esperienze, oggi oltre duecento – un numero destinato a crescere considerando i numerosi progetti educativi di cui il MOdE si fa portavoce²⁰ – non prevedono solo una registrazione e descrizione delle attività svolte, ma sono il risultato di una *progettazione educativa intenzionale*, di una *sperimentazione con il pubblico* di tutte le età, di un’*analisi dei tempi e degli spazi*, anche quotidiani, nei quali le persone riflettono, pensano, si preparano e ancora, la *definizione di obiettivi* e di *risultati* da conseguire, la produzione di *materiali* significativi, di *strumentazioni innovative* e di *collaborazioni* proficue sul territorio. Pertanto, la documentazione costituisce uno strumento utile per la qualità dell’azione educativa che, all’interno di uno spazio di condivisione di buone pratiche, incentiva la costruzione di sinergie tra istituzioni formative e culturali in una prospettiva *policentrica e integrata*.

A tale proposito, il MOdE ha stretto collaborazioni interessanti con partner nazionali e internazionali da cui sono scaturiti importanti studi sui legami fondamentali tra la formazione degli insegnanti e delle professioni educative e la valorizzazione del patrimonio culturale, soprattutto l’attraverso organizzazione congiunta di convegni internazionali e giornate di studio volte a presentare i risultati delle ricerche effettuate²¹.

Il MOdE può quindi caratterizzarsi come *contesto di apprendimento permanente finalizzato allo studio e all’approfondimento* di saperi e conoscenze, *all’incontro, alla relazione e al confronto* tra differenti tipologie di visitatori: esperti del settore della didattica museale e del patrimonio culturale, studenti ed educatori in formazione, docenti di scuole di ogni ordine e grado, oltre a coloro che sono interessati ad approfondire i patrimoni delle scienze educative. Nello specifico, gli utenti-visitatori possono effettuare le seguenti attività:

- estrarre informazioni organizzate in modo flessibile e autonomo;
- svolgere percorsi di visita strutturati e personalizzati;
- creare un allestimento virtuale;

¹⁹ Le esperienze educative sono raccolte mediante una scheda di catalogazione e inserite previa validazione del Comitato Scientifico, all’interno del database, al fine di renderle leggibili e fruibili da parte di tutti gli utenti.

²⁰ Ci si riferisce, in particolare, al progetto “*A scuola con il Patrimonio*” vincitore nel 2016 del Concorso Nazionale “Progetti Didattici nei Musei, nei siti di interesse archeologico, storico e culturale o nelle Istituzioni culturali e scientifiche” indetto dal Ministero dell’Istruzione, Università e Ricerca (MIUR); al progetto “*Formare al Patrimonio*” attivo dal 2014-2015 e attualmente alla sua seconda edizione; al concorso “*Io amo i beni culturali*” promosso dall’Istituto per i Beni Artistici, Culturali e Naturali della Regione Emilia Romagna, attivo dall’anno 2011-2012. Per approfondimenti si consulti:
<http://doc.mode.unibo.it/>

²¹ Tra i convegni organizzati dal MOdE: “*Idee per un modello di museo per l’educazione*”- 19 febbraio 2010; “*Acquisire competenze attraverso il patrimonio culturale*” - 13 maggio 2011; “*Educazione e musei: il contributo delle Arti e delle Scienze*”- 18 novembre 2011; “*Un’esperienza è educativa quando...*”- 14 febbraio 2013; “*Musei e territorio*” - 2 aprile 2014; “*Esperienze nel Patrimonio – Sharing best practices in Heritage*”- 3 dicembre 2014; “*Formare al Patrimonio nella scuola e nei musei*” – 14 dicembre 2015.

- documentare esperienze educative di qualità;
- lasciare commenti, caricare documenti, immagini e video e comunicare con il MOdE tramite il canale Twitter.

La definizione di apprendimento permanente si amplia notevolmente soprattutto se consideriamo le esperienze educative documentate all'interno del MOdE che, ogni anno, grazie all'impegno di professionisti del mondo della scuola e del museo, coinvolgono differenti tipologie di utenze (bambini, giovani, adulti, anziani). Il MOdE si arricchisce quindi assiduamente di sollecitazioni e spunti di riflessione concependo la conoscenza come un'occasione di crescita improntata allo sviluppo umano e pertanto, in divenire.

Bibliografia

- Antinucci, A. (2007). *Musei virtuali*. Roma-Bari: Laterza.
- Casalino, A. (2002). *Musei più bambini: l'occhio ha saltato il muro?* Bologna: Pendragon.
- Delors, J. (a cura di). (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo. Roma: Armando. In Bocca, G. (2000). *Per una pedagogia della formazione*. Milano: Guerini.
- Galloni, V. Sani, M. (a cura di). (2005). *I musei incontrano i mondi degli adulti: metodi ed esperienze di lifelong learning*, Atti del convegno, Bologna- Rovigo.
- Gennaro E., A. Trombini (a cura di). (2004). *Una ricchezza per il futuro. Il museo come punto di riferimento e stimolo per la crescita personale*. Interventi dell'XI corso di aggiornamento sulla didattica museale "Scuola e museo", Ravenna.
- Giaccardi, E. (2002). *Memoria e territorio: nuove forme di museo virtuale*. Fondazione Fitzcarraldo. Disponibile da: http://www.fizz.it/home/sites/default/files/allegati/articoli/pdf_articoli_completi/2002-giaccardi_0.pdf.
- Giovannini, G. (1997). I molti tempi, luoghi, attori della formazione: un'analisi del policentrismo a partire dall'offerta. In Morgagni, E. Russo, A. *L'educazione in sociologia. Testi scelti*. Bologna: Clueb.
- ISFOL. (2004). *L' apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*. Roma: ISFOL.
- ISTAT. (2011). *Musei, aree archeologiche e i monumenti in Italia*. Disponibile da: <http://www.istat.it/it/archivio/105061>.
- Panciroli, C. (2010). *Il modello di Museo Virtuale dell'Educazione dell'Università di Bologna* (vol. 5). Ricerche di Pedagogia e Didattica. Bologna: Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.
- Panciroli, C. (2006). I musei virtuali per l'educazione. *Infanzia, Airplane*, 1-2, (pp. 35-39), Ozano dell'Emilia, Bologna.
- Panciroli, C. (2008) *E-learning e learning-e Riflessioni sulla formazione*. (vol. 3). Ricerche di Pedagogia e Didattica, Alma Mater Studiorum-Università di Bologna.
- Associazione Civita (2016). *#SOCIALMUSEUMS. Social media e cultura fra post e tweet*. Disponibile da: http://www.civita.it/servizio/sala_stampa/x_rapporto_civita_socialmuseums_social_media_e_cultura_fra_post_e_tweet.
- Santagata W., Faletti V. & Maggi M. (1999). *Il pubblico invisibile. Indagine sui non-utenti dei musei*. Disponibile da: <http://www.comune.torino.it/museiscuola/bm~doc/indaginenonutenti.pdf>.

Educare al benessere promuovendo la consapevolezza economica

di Monica Parricchi – Libera Università di Bolzano

Abstract: One of the task of pedagogy is to educate on wellbeing and economic issues, since education to an autonomous and competent choice, is one of the macro objectives of education. This paper presents a scholastic financial education project in Lombardy “Economic-financial skills in school curricula”

Keywords: wellbeing, financial literacy, school.

1. Inquadrando il tema

L’insieme degli ambienti, delle pratiche, delle relazioni nella vita quotidiana di ciascuno, si configura come la base su cui è possibile tessere, a partire dalle piccole scelte, forme di benessere presente e futuro. Il benessere rappresenta la dimensione spazio temporale di ciascuno, in cui i comportamenti e le preferenze personali disegnano una dimensione di costruzione delle pratiche fondanti la vita.

Diversi studi, inerenti il benessere della persona, hanno sottolineato l’importanza della pianificazione e del raggiungimento di obiettivi di vita altamente valorizzati. Molti autori concordano nell’affermare che un importante fattore di promozione del benessere individuale e della soddisfazione di vita è costituito dagli obiettivi che le persone scelgono di raggiungere (Monzoni 2011).

Inquadrando l’evoluzione del benessere, si riscontra che nell’arco di tempo di un secolo circa, nella storia occidentale, gli indicatori definenti il fenomeno sono mutati notevolmente e, di conseguenza, anche i parametri per la sua conquista e per la sua valutazione. I concetti caratterizzanti anni di boom economico, espressi in “quantità di cose possedute”, sono stati superati da quelli più immateriali di “qualità di esperienze provate” (Parricchi 2015a).

La crescente attenzione per la qualità, piuttosto che per la quantità, dei diversi aspetti dell’esistenza caratterizza, dunque, l’era post-industriale, in cui si sviluppano esigenze forti su aspetti nuovi della società. Esempi possono essere rintracciati nella sicurezza dei processi e dei prodotti, nella qualità della materia prima e della produzione degli alimenti, nella richiesta di servizi funzionali ed efficienti per l’organizzazione familiare e professionale.

Il “denaro” è un tema che deve assumere un’importanza cruciale anche in ambito educativo in quanto, in generale, è un elemento indispensabile per le transizioni prima-

rie di sostentamento, quali vitto, alloggio ma si configura anche come entità imprescindibile per poter realizzare molte delle esperienze desiderate nella società del benessere. Il denaro non incide solo sulle scelte cruciali della vita, permea anche rapporti quotidiani nella famiglia, in un contesto in cui le relazioni fra i membri si fanno più frammentate e in cui la trasmissione di abitudini e comportamenti è meno lineare, disegnando evidenti asimmetrie non solo di potere ma anche di capacità tra generazioni e tra uomini e donne.

Esso, infatti, come detto riveste un ruolo chiave in ogni età, ma nelle fasi di crescita, dalla preadolescenza, la gestione delle spese personali e delle scelte influenza anche la formazione dell'identità e indirizza l'accesso ai ruoli adulti, in quanto è uno strumento che consente la negoziazione dell'autonomia e dell'indipendenza. Nello stesso momento, però, la comunicazione fra generazioni sull'uso dei soldi e sulle disponibilità del nucleo familiare, è molto spesso insufficiente, se non totalmente assente (Parricchi, 2015c).

Il valore d'uso delle conoscenze, a cui qui si fa riferimento, non è relativo solo alla sfera economica ma soprattutto a quella esistenziale. Scopo della scuola deve essere quello di favorire il passaggio da una comprensione intuitiva delle relazioni che legano tra loro i fatti del mondo fisico e quelli del mondo sociale, a una comprensione scientifica più articolata che conosce una gerarchizzazione dei concetti ignota al pensiero spontaneo.

Educare al denaro, al risparmio e ai principi base dell'economia e della finanza già dalle scuole primarie, si configura come un sistema per integrare conoscenze acquisite nella vita quotidiana, con lo sviluppo di competenze indispensabili per l'intera vita con l'obiettivo secondario finalizzato ad apportare benefici non solo sui singoli ma anche per le famiglie e la comunità. L'approccio con i temi economici, invece, dal punto di vista scolastico avviene solo negli istituti che hanno la materia nel curriculum e solo dopo i 14 anni. Quindi solo per pochi ed anche per questi, tardi rispetto al potenziale educativo dell'argomento.

I bambini, infatti, accompagnando fin da piccolissimi gli adulti nelle incombenze quotidiane di spesa, familiarizzano con i negozi e le dinamiche di acquisto, ancor prima che con l'ambiente scolastico, avendo la possibilità di osservare gli scambi di denaro e di merce, di scoprire con le loro domande la provenienza, la produzione e la distribuzione dei diversi prodotti. È ragionevole pensare che in queste occasioni il bambino inizia la sua alfabetizzazione finanziaria, interiorizzando alcune delle principali norme relative alla circolazione del denaro. A differenza di altre capacità umane quella di utilizzare il denaro non rientra nei comportamenti istintivi, ma richiede abilità simboliche di astrazione e di calcolo complesse, unite e competenze relazionali adeguate al sistema di scambio in cui denaro circola, ed a un elevato livello di fiducia nel sistema.

L'obiettivo pedagogico dell'educare a costruire il benessere, presente e futuro, si deve porre anche operando per lo sviluppo della consapevolezza economica, intesa come una delle sfere di progettazione di vita, finalizzata al benessere. Occorre quindi coprire l'intera gamma delle esperienze umane, in senso diacronico e sincronico, approfondendo, o meglio integrando, i concetti di alfabetizzazione ed educazione economica e finanziaria, per arrivare al cuore del soggetto, del suo essere in prima persona il motore del proprio benessere. Al centro viene posta la persona intesa come individuo

con le sue proprie specificità e caratteristiche. Il “benessere” si costruisce, in tutti gli ambiti, organizzativi e lavorativi e nasce, non solo da condizioni economiche e di lavoro ottimali, ma da tutta la gestione del proprio tempo di vita.

Già nel 1967, in un lavoro intitolato *Educazione economica* (Abraham, 1967), vengono identificati i tre compiti principali che vengono posti all’educazione rispetto il tema del denaro:

- in primis essa deve contribuire affinché la popolazione sia in grado di procurarsi, in modo conforme alle norme etiche ed ai principi sociali, i beni che l’economia produce;
- inoltre deve aiutare il giovane a raggiungere capacità e prestazioni professionali corrispondenti alle sue capacità e desideri ed educarlo affinché il lavoro economico rivesta il carattere di una professione soddisfacente e con riconoscimento sociale;
- ma il compito principale dell’educazione economica è quello di svegliare nell’uomo le energie di cui ha bisogno, per affrontare le diverse situazioni dell’esistenza che si creano anche in relazione ad aspetti economici.

Il discorso di Abraham richiama dunque a valorizzare il senso dell’educare in funzione di un’antropologia e non di condizioni storico-sociali particolari, fa intendere che l’educazione economica debba esse presa in carico come un compito diffuso, uscendo così dai binari della sola educazione professionale. Questo obiettivo dell’educazione economica va ben al di là dell’addestramento specialistico delle attività economiche, perché riguarda anche le relazioni fondamentali fra l’uomo e la parte economica della sua esistenza, da essa ineludibile.

Attualmente, il grado di alfabetizzazione finanziaria (financial literacy) e la capacità di prendere decisioni adeguate relative alla gestione delle proprie finanze (capability) costituiscono una condizione fondamentale perché le persone possano compiere scelte di spesa e di risparmio consapevole.

Ecco quindi che l’essere “consapevoli” delle proprie capacità economiche diventa una variabile importante che va educata fin dalla prima infanzia.

Nel progetto PISA¹ *l’alfabetizzazione finanziaria* è definita come quel complesso sistema in cui «la conoscenza e la comprensione dei concetti e dei rischi finanziari unite alle competenze, alla motivazione e alla fiducia in se stessi, per utilizzare tale conoscenza e comprensione, al fine di prendere decisioni efficaci in un insieme di contesti finanziari; per migliorare il benessere finanziario delle singole persone e della società e consentire la partecipazione alla vita economica».

L’indagine PISA del 2012, è la prima indagine internazionale su vasta scala a rilevare la literacy finanziaria dei giovani ed indica in quale misura gli studenti quindicenni hanno acquisito il bagaglio di conoscenze e di competenze finanziarie necessario per la transizione dalla scuola all’istruzione superiore, al mondo del lavoro o dell’imprenditoria.

I risultati dell’Italia in materia di alfabetizzazione finanziaria sono inferiori alla media dei 13 Paesi ed economie dell’OCSE che hanno partecipato all’indagine. Più di uno

¹ PISA (Programme for International Student Assessment), un’indagine promossa dall’OCSE, con l’obiettivo di misurare le competenze degli studenti in matematica, scienze, lettura e problem solving collaborativo. Per ogni ciclo di PISA viene approfondito un ambito in particolare.

studente su cinque in Italia (21,7% rispetto al 15,3% in media nei Paesi ed economie dell'OCSE) non riesce a raggiungere il livello di riferimento per le competenze di alfabetizzazione finanziaria (Livello 2). Nel migliore dei casi, questi studenti riconoscono la differenza tra bisogni e desideri, sono in grado di prendere decisioni semplici sulle spese quotidiane e riconoscono lo scopo di documenti finanziari della vita di ogni giorno, come ad esempio una fattura. Solo il 2,1% degli studenti raggiunge il livello più alto nella scala PISA

In altre ricerche (Facchini 2008) emerge una diffusa sovrastima e sottostima, da parte di preadolescenti, del costo degli oggetti e del guadagno mensile di alcune figure professionali. Inoltre la conoscenza dei nuovi strumenti di pagamento risulta diffusa ma non corretta, in seguito alla scarsa qualità e superficialità delle informazioni trasmesse dai genitori che non spiegano né li aiutano a capire i complessi meccanismi del sistema economico-finanziario. La scuola inoltre non sembra influenzare né migliorare tale livello di conoscenza. In casa ai giovani capita di parlare di denaro a fronte di spese importanti, che toccano la famiglia o della gestione delle piccole spese dei figli; per quanto riguarda, invece, i risparmi dei genitori o le entrate da investimenti nell'ambito familiare, raramente vi è partecipazione e condivisione.

L'innalzamento del livello di educazione finanziaria produce effetti positivi sul benessere delle persone. Più un singolo individuo è capace di comprendere i concetti chiave, più sarà capace di prendere decisioni consapevoli, anche in campo finanziario; decisioni che incidono non solo sul singolo e la famiglia ma anche sulla società e la sua salute economica.

2. Un Percorso Pilota di Educazione Finanziaria in Lombardia

L'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia ha coordinato nell'anno scolastico 2014-15, un progetto pilota di Educazione Finanziaria inserito nel percorso scolastico. Tale proposta è stata sperimentata in 10 scuole secondarie di secondo grado della Lombardia². Le scuole hanno potuto svolgere un percorso didattico di 25 ore, durante le mattine di frequenza in aula, implementato in collaborazione fra 5 soggetti attivi nella promozione dell'educazione finanziaria in ambito scolastico: Associazione nazionale promotori finanziari (ANASF), Banca d'Italia, Fondazione per l'Educazione Finanziaria e al Risparmio (Feduf), Forum ANIA – Consumatori e Junior Achievement Italia. Il percorso sperimentale ha raccordato le competenze attese dai programmi degli enti con quelle previste dai diversi profili in uscita degli indirizzi di studio degli istituti tecnici e dei licei. La sperimentazione si è conclusa con la realizzazione di percorsi di alternanza scuola lavoro sui temi dell'economia, per il perfezionamento delle competenze già acquisite durante il programma proposto.

La sperimentazione, che rappresenta un esempio virtuoso di collaborazione tra pubblico e privato, anticipa e facilita quanto previsto dalla legge 107 del 13 luglio 2015 (La Buona Scuola) in merito all'introduzione nei curricula di competenze di economia

² Il percorso è stato poi proposto rimodulato nell'anno 2015/2016.

e di alternanza scuola-lavoro. I formatori dei diversi enti si sono alternati in classe, nel corso delle settimane, durante l'orario di lezione.

A fine anno scolastico, un team di pedagogisti appartenenti al Tavolo di Lavoro dell'Ufficio scolastico, ha effettuato un monitoraggio pedagogico, che è stato realizzato su 4 classi, appartenenti ad altrettanti percorsi scolastici diversi, fra i 10 istituti partecipanti.

Attraverso la validazione pedagogica ed il monitoraggio qualitativo si è cercato di cogliere i seguenti aspetti:

- livello di interiorizzazione, da parte dei ragazzi coinvolti, dell'importanza delle competenze economiche rispetto alla propria vita, come ad esempio attuare scelte nel presente e ragionare in termini di progettualità per il futuro, uso consapevole del denaro, gestione del rischio;
- coinvolgimento e partecipazione attiva e livello di gradimento del progetto da parte di studenti e docenti;
- commenti e suggerimenti di docenti che hanno aderito alla proposta dell'Ufficio Scolastico regionale per la Lombardia
- feedback dei formatori che sono intervenuti nelle classi.

Gli strumenti utilizzati per il monitoraggio qualitativo sono stati:

Studenti:

- Questionario cartaceo compilato in presenza del ricercatore
- Brainstorming e discussione di gruppo con il ricercatore

Docenti:

- Intervista semi-strutturata con il ricercatore

Formatori enti coinvolti nel percorso:

- Questionario online autocompilato

Le scuole e i docenti coinvolti:

- Liceo classico – docente di storia e filosofia
- Liceo scientifico – docente di matematica
- Liceo socio economico (LES) – docente di Diritto ed economia
- Istituto professionale – docente di Diritto ed economia.

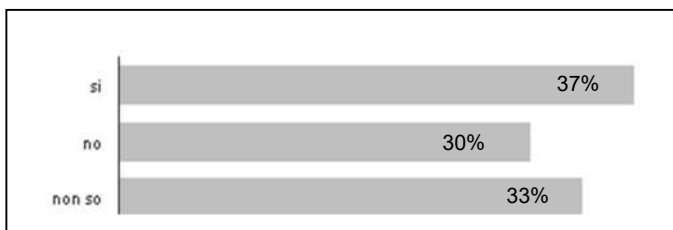
Il monitoraggio presso le scuole è stato effettuato verso la fine dell'anno scolastico, a progetto concluso, da 2 ricercatori, in modo da svolgere in contemporanea l'intervento sia con la classe che con l'insegnante e non intralciare eccessivamente l'attività didattica. Nel presente contributo si accenna in sintesi ai risultati emersi con gli studenti.

I questionari raccolti con gli studenti sono stati in tutto 81 ed i gruppi di discussione 4, uno per classe.

Elementi di rilievo:

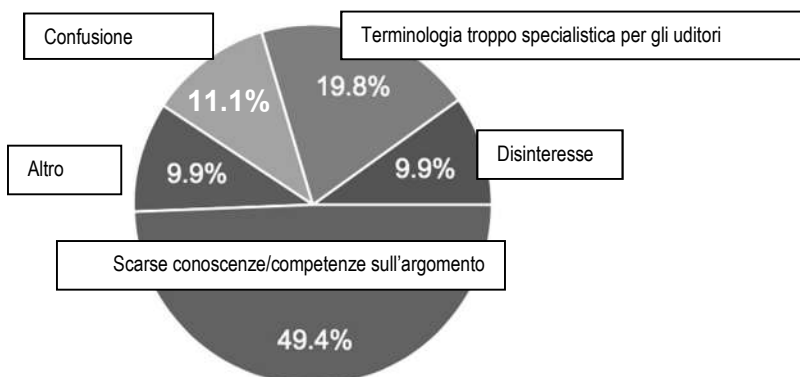
Si riportano qui i risultati riferiti ad alcune domande poste agli studenti nel questionario, per rendere più evidente la necessità di una promozione di un'alfabetizzazione finanziaria nei giovani.

Per quanto riguarda i contenuti, l'88% ha trovato interessante gli argomenti proposti, l'84% si è sentito coinvolto nella formazione ma solo il 37% desidera approfondirli. *Desidereresti approfondire maggiormente alcuni contenuti proposti?*



Per quanto riguarda le problematicità, gli studenti hanno evidenziato il loro scarso background culturale su ciò che riguarda il mondo del denaro, dall'economia alla finanza, ma anche negli aspetti più basilari della vita quotidiana.

Quali difficoltà hai incontrato durante il lavoro in classe?



Sollecitati a esprimersi per parole-chiave, gli studenti del Classico hanno sottolineato aspetti contingenti (“crisi” è stata una delle prime parole dichiarate) e psicologici. Interessante è la riflessione sui possibili luoghi dell'economia (“banca”, “borsa” etc., ma anche “famiglia”). Particolarmente importante è stata la critica ad alcuni contenuti, fatti transitare in modo troppo “difficile” (“avrebbero potuto farci giocare, o comunque farci capire un po' meglio le cose più difficili” ha detto una studentessa, a sottolineare il valore non solo della lezione tradizionale, ma anche della simulazione e dell'ascolto di quanto i ragazzi percepiscono attorno al tema).

Al Liceo economico sociale, particolare interesse ha destato il focus sui linguaggi pubblicitari (“ora so che cosa c'è sotto”, dice un'alunna). Alcuni ragazzi dichiarano di aver iniziato a pensare meglio ai propri risparmi e al futuro. Sul piano delle metodologie didattiche, gli studenti dividono il percorso in “cose” facili e difficili, sottolineando che generalmente erano i formatori più “giovani” ad adeguarsi meglio al livello dei ragazzi e ad essere più disponibili a un obiettivo di comprensione.

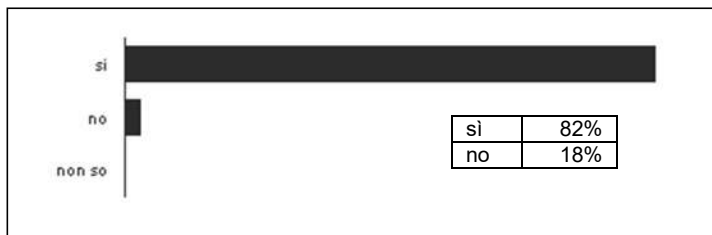
Invece all'Istituto Professionale, che già affronta l'economia in quanto materia di studio, alcuni percorsi sono risultati ridondanti e poco interessanti (uno studente evidenzia che "argomenti fatti in un'ora qui a scuola sono oggetto di tante lezioni, con molto più approfondimento"). Il brainstorming si è focalizzato su aspetti "tecnici" dell'economia (bilancio, investimenti, azioni, redditi e debiti etc.) e solo i successivi interventi del valutatore hanno stimolato la riflessione intorno a elementi più di contesto ed emotivi (il termine "casa mia" è stato dichiarato per ultimo).

Al contrario, al liceo Scientifico, inizialmente gli studenti centrano il brainstorming su aspetti culturali e di attualità (l'economia personale è condizionata da "abitudini", ha a che vedere con il "benessere" e il "futuro" e contiene parole-chiave che tutti dovrebbero conoscere come "domanda/offerta" o "inflazione/deflazione"). Tra questi termini e parola più tecniche come quelle riportate nella parte bassa della lavagna gli studenti frappongono il tema del rischio individuale e sociale.

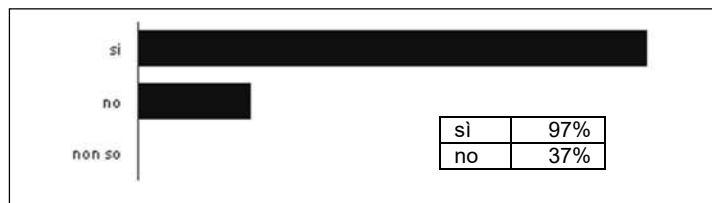
Non per tutti gli studenti, il percorso è risultato di semplice comprensione, ma alcuni ragazzi sottolineano che "alcune cose le sapevo già", ad indicare che taluni contenuti erano già situati nella loro esperienza quotidiana. Alla richiesta di approfondire questo aspetto, emerge che laddove i temi affrontati toccavano le sfere di vita personali e familiari essi risultavano utili a una migliore comprensione.

Dai questionari sottoposti ai formatori, di interessante ai fini del presente lavoro, sono alcuni dati rispetto alla percezione dei formatori stessi sulle attività svolte in classe.

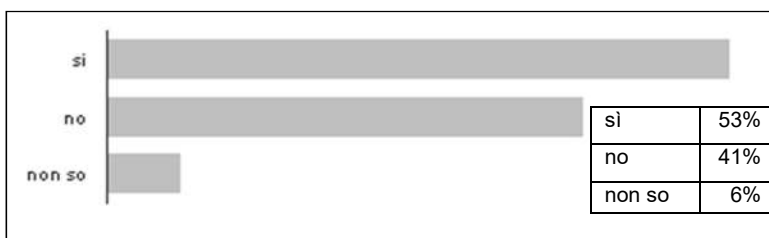
Gli studenti hanno dimostrato interesse per gli argomenti proposti?



Gli studenti sono stati protagonisti attivi della formazione? (interventi, partecipazione...)



Gli studenti hanno chiesto approfondimenti sui contenuti nel modulo?



Come si evince dai 3 grafici precedenti, vi è una scala decrescente riguardo al coinvolgimento degli studenti: da un 97% di interesse, si scende al 82% della partecipazione al 53% di richiesta di approfondimento. I numeri comunque sono più che positivi e motivanti per una riprogettazione futura.

Il percorso in linea generale ha suscitato interesse e ha portato a riflessioni. Maggiore efficacia hanno avuto gli interventi che toccavano la quotidianità dei ragazzi. La criticità più importante si riscontra in alcuni interventi che hanno avuto un taglio probabilmente troppo “tecnico” e poco adatto alla scarsità di esperienze di vita dei ragazzi, in termini anche di vocabolario e prerequisiti culturali.

Dal punto di vista metodologico, è da evidenziare come il fatto di avere poca conoscenza di uno o più argomenti, sia stato spesso visto come un ostacolo e non come uno degli aspetti positivi del progetto, in grado di colmare lacune nel loro sapere. Tali mancanze non sono evidentemente considerate tali dagli studenti.

I docenti intervistati ritengono il percorso di 27/30 ore teoricamente ben calibrato. All’atto pratico però, per alcuni si è trattato di usare quasi tutte le ore del loro insegnamento, perché non c’è stata collaborazione da parte del consiglio di classe, se non in caso di emergenza, per coprire le 2 ore di intervento consecutive.

Il percorso potrebbe essere sviluppato su 2 anni, ad esempio Terza e Quarta.

In sintesi il progetto ha avuto l’obiettivo primario di promuovere, nelle classi partecipanti, l’educazione economica e finanziaria con maggiore profondità, valorizzando e incentivando iniziative di esperti esterni che sono riusciti, collaborando con la scuola stessa, ad arricchire e integrare i percorsi scolastici tradizionali.

Bibliografia

- Abraham K. (1967), *Educazione economica. Fondamenti pedagogici*, Armando, Roma.
- Ajello, A. M., Bombi, A. S., (1987) *Studi sociali e conoscenze economiche*, Firenze, La Nuova Italia.
- Baccelli G., (2002) *La cultura economica nei processi formativi*, Roma, Armando
- Balduzzi, E. (2012) *La pedagogia del bene comune e l’educazione alla cittadinanza*, Vita e Pensiero, Milano.
- Becchetti, L. (2009) *Oltre l’omo oeconomicus: felicità, responsabilità, economia delle relazioni* Città nuova Roma.

- Belloni M. C. (a cura di) (2013), *Transizioni. Bambini e adulti nella società dell'incertezza*: Carocci Roma.
- Bombi A.S. (1991) *Economia e processi di conoscenza*, Loescher Torino.
- Bruni L., Porta P. (a cura di) (2006) *Felicità e libertà: economia e benessere in prospettiva relazionale* Guerini Milano.
- Bruni L., (2004) *L'economia la felicità e gli altri*, Ed. Città Nuova, Roma.
- Dei M., (2006) *Economia e società nella cultura dei giovani*, FrancoAngeli, Milano.
- Easterlin R. (2003) *Explaining happiness*, in Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS) September 16, vol. 100 no. 19 pp. 11176–11183 <http://www.pnas.org/content/100/19/11176.full.pdf+html>
- Facchini, C. (a cura di) (2008) *Conti aperti*, Bologna: Il Mulino.
- Giambona, F., Porcu, M. and Sulis, I. (2014) Does Education Affect Individual Well-Being? Some Italian Empirical Evidences. *Open Journal of Statistics*, 4, 319-329. <http://dx.doi.org/10.4236/ojs.2014.45032>
- Goldwurm G. (2004) *Qualità della vita e benessere psicologico*, McGraw-Hill, Milano.
- Iavarone, M.L. (2008) *Educare al benessere: per una progettualità pedagogica sostenibile* Milano: B. Mondadori.
- Melograni P., Ricossa S., (1988) *Le rivoluzioni del benessere*, Laterza, Roma.
- Monzoni D et al, (2011) “Obiettivi e soddisfazione di vita” in *Rassegna di Psicologia* Vol XXVIII n.2.
- Nuvolati G. (1988) *La qualità della vita delle città*, FrancoAngeli, Milano.
- O'Donnell Michael P. (2009) *Definition of Health Promotion 2.0: Embracing Passion, Enhancing Motivation, Recognizing Dynamic Balance, and Creating Opportunities*. *American Journal of Health Promotion*: September/October 2009, Vol. 24, No. 1.
- OECD (2011), *How's Life?: Measuring well-being*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en>
- Parricchi M., (2015a) *Educazione al consumo per una pedagogia del benessere*, FrancoAngeli, Milano.
- Parricchi M., (2015b) *Pedagogia del benessere: spunti di riflessione*, in Olivieri S., Tomarchio M., *Pedagogia militante Diritti, culture, territori* Edizioni ETS Pisa.
- Parricchi M. (2015c) “Educare alla cittadinanza economica, percorsi per una pedagogia del benessere” in *MeTis Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, n.1.
- Rinaldi E., (2015), *Perché educare alla finanza*, FrancoAngeli, Milano.
- Ryken D., Salganik L. (a cura di), (2007) *Agire le competenze chiave*, Franco Angeli, Milano.
- Rossi, B. (2013) *Pedagogia della felicità*, FrancoAngeli, Milano.
- Secondulfo D. (a cura di) (2011) *Sociologia del benessere. La religione laica della borghesia*, FrancoAngeli, Milano.
- Secondulfo D. (a cura di) (2000) *Trasformazioni sociali e nuove culture del benessere* FrancoAngeli, Milano.
- Sen A. (1998) *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*, Marsilio, Padova.
- Simone M.G. (2009), *Consumo, identità, educazione*, Armando, Roma.
- Webley P. et alia, (2004) *Psicologia economica della vita quotidiana*, Il Mulino.
- Zajczyk F. (1997) *Il mondo degli indicatori sociali. Una guida alla ricerca sulla qualità della vita*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Zani B., Cicognani E., (2004) *Psicologia della salute*, Il Mulino Bologna.
- Zani B., Cicognani E., (a cura di), (1999) *Le vie del benessere*, Carocci Roma.

L'entrata all'università come primo passo verso l'adulthood: transizioni e "riti di passaggio"

di Chiara Biasin e Andrea Porcarelli – Università degli Studi di Padova¹

Abstract: This paper aims to explore the transition to adulthood; it suggests that (coming to) university could be a form of key event indicating this crucial passage. The paper draws attention to self-directed learning as a dimension of an independent and aware adult condition studied in young adults enrolled in Italian university.

Keywords: Adulthood, Rites of Passage, Independent Learner, Self-directed Learning, University

1. Corso di vita e adulthood: dalle fasi alle transizioni

Il noto modello del corso di vita, elaborato da Erikson alla fine degli anni Cinquanta, considerava le varie età collegate secondo una logica fasica di sviluppo epigenetico che non terminava l'adolescenza, ma proseguiva fino ai 65 anni. Lo schema di Erikson, visualizzato sotto forma di successione di quadri d'età contraddistinti da precisi confini, identificati da distinte virtù e da altrettante tipologie di crisi, marcava gli stadi del corso di vita raffigurato come un arco tripartito: infanzia e adolescenza (i periodi dello sviluppo), l'età adulta (fase della maturità, della produttività e della generatività), infine la vecchiaia (momento di declino e di restrizione delle prospettive vitali).

È nella visualizzazione delle "stagioni" della vita adulta, individuate da Levinson a fine anni Settanta, che si può cogliere la nuova centralità assegnata all'età adulta, che si sviluppa tra momenti di stabilità e fasi di cambiamento, mediante rinnovati indicatori di percorso, quali le traiettorie, le transizioni, gli eventi-chiave. A metà degli anni Novanta, una differente raffigurazione, basata su una nuova unità di misura, viene suggerita da Demetrio; il processo di adulthood prende corpo non come il susseguirsi di stadi, bensì come il risultato di una dinamica continua che, seppur tipizzata per partizioni decennali, impegna l'adulto/a dai venti fino agli ottanta anni, in scopi vitali specifici (realizzazione, "individualizzazione", godimento, ecc.) e nella ricerca di valori di riferimento (identità, senso del sé, ricerca dei significati, ecc.).

Agli inizi del nuovo Millennio, un framework di riferimento riconducibile al contesto della società liquida, globalizzata, del rischio e dell'informazione prende via via consistenza. Nella visualizzazione di Helson (2002), il corso di vita viene letto utilizzando una nuova unità di riferimento, la trasformazione, e raffigurato come uno spazio

¹ Benché il presente contributo sia il frutto condiviso del lavoro dei due autori, tuttavia si possono attribuire a Chiara Biasin i paragrafi 1, 2 e 3, a Andrea Porcarelli i paragrafi 4, 5 e 6.

percorso orizzontalmente da linee di tensione e da passaggi verso cambiamenti permanenti. Alle quattro figure principali (bambino, adolescente, adulto, anziano), cui corrispondono specifici temi caratterizzanti (progettualità, problematicità, responsabilità, ripresa), vengono aggiunti due ulteriori epoche cruciali: l'età della possibilità (tra l'adolescenza e l'adulthood) e l'età del rischio (dopo l'età anziana). Lo schema induce a riflettere sulla trasformazione del corso di vita adulto "desincronizzato", non più marcato da fasi, stadi e decenni secondo una logica cumulativa e progressiva, bensì assestato come pattern di continuità, discontinuità e passaggi sfumati in cui le transizioni si fanno continue, più pervasive e meno definitive (Biasin, 2012)

Nuovi "rituali di rimemorazione" (Helson, 2002) segnalano i momenti significativi molto fluidi attraverso eventi marcatori (incontri, matrimoni, divorzio, malattia, cambio di casa, pensione, ospedalizzazione, morte) che diventano i nuovi punti di appoggio per la presa di decisioni collocate in un futuro prospettico incerto, posto all'intersezione di continui mutamenti sociali, economici e personali (Sapin et al., 2010). Se, sul piano generale, lo scenario contemporaneo comporta una trasformazione nella rappresentazione e nella concettualizzazione del corso delle età, sul piano individuale si aprono una serie di interrogativi che mettono in evidenza la crucialità della questione pedagogica della *costruzione dell'identità personale* nell'età di passaggio tra l'adolescenza e l'adulthood, tra orizzonti di senso (personali), appartenenze e riconoscimento (sociale).

2. L'età delle possibilità

In tutte le culture, il passaggio all'età adulta ha da sempre rappresentato un momento di particolare importanza; da un punto di vista sociale, economico e culturale, esso segna l'ingresso in una nuova fase del corso di vita; da un punto di vista individuale esso marca biograficamente le condizioni dell'esistenza personale. In tale passaggio coesistono condizioni opposte e ambivalenti: maturità e immaturità, crisi e sviluppo, elementi adolescenziali e spinte equilibrate, possibilità di sviluppo e elementi di dubbio.

Se nei modelli proposti da Erikson, Levinson e Demetrio l'età di passaggio è circoscritta a una precisa fascia cronologica, nelle concettualizzazioni contemporanee non si rileva più un netto stacco fra stadi successivi, né specifici compiti d'età (Biasin, 2012). Generazioni e fasi si meticciano, confondendo compiti e specificità secondo un'inedita dinamica di scambio generazionale (Zagrebelski, 2016) che richiede nuove categorie concettuali e lessicali. Così, per fare il paio con l'*adultizzazione* di bambini, si assiste all'*infantilizzazione* massiccia degli adulti. Dall'abbigliamento allo sport, dal tempo libero all'uso dei social, la dinamica genitoriale sembra tesa più alla "ricerca della complicità", di un rapporto orizzontale di parità piuttosto che a una "sana" dinamica di complementarità. Nemmeno le altre età sfuggono a tale livellamento e mescolanza, qualificate da inedite combinazioni: i vecchi "giovanili" e gli adolescenti "sospesi" in un presente opaco e incerto. I giovani adulti vedono oggi a rischio ciò che, fino a qualche decennio fa, era invece privilegio della loro età, ovvero la capacità di crescita e la possibilità di sviluppo e di speranza; la loro è una "condizione congelata" dalla mancanza di futuro, di idee, di desiderio o di realizzazione sul piano esistenziale e professionale. Le conseguenze sul

disegno del corso di vita si misurano in termini di mancata progettualità (di lavoro, di creatività, di relazione), di “saturazione” delle passioni e delle emozioni, di delegittimazione sul piano identitario, di “dolore mentale” (Pietropolli Charmet, 2015).

Le età della vita hanno dunque perso la loro caratterizzazione di “stati fisici”, basati sulla successione di eventi vitali e sociali (scolarizzazione, adolescenza, entrata mondo del lavoro, uscita dalla famiglia di origine, costruzione di un proprio nucleo, ecc.) e sono divenute degli “stadi psichici”, dei “modi di atteggiarsi”. La stessa nozione di maturità, che nella società industriale occidentale connotava l’adulto distinguendolo dal bambino, dall’adolescente e dal vecchio, è ora una fase virtuale, per lo più identificata con la rivendicazione di benessere individuale, con il mito dell’autonomia di vita, con il tentativo di sfuggire ai compiti evolutivi verso di sé e alle responsabilità verso gli altri affidati.

Il corso di vita appare dunque cadenzato dal presentismo: da una parte si assiste alla perdita dello spessore temporale delle dimensioni del passato e del futuro; dall’altra si fugge dall’idea dell’invecchiamento, assimilato alla chiusura di possibilità, all’irreversibilità. Gli unici “esercizi di adultità”, che richiedono la definizione di un ruolo e di un posizionamento lungo la linea dell’esistenza, sembrano attivarsi quando eventi critici (drammi, malattie, lutti) interrogano direttamente l’adulto, misurandolo con la dimensione del dolore o della sofferenza.

L’età delle possibilità sembra scomparsa lasciando il posto alla difficoltà di essere adulti e all’impossibilità di di ventarlo (Marescotti, 2014, p. 172).

3. Riti di passaggio verso l’adultità

Il neologismo *adultescenza*, crasi di adulto e adolescente, introdotto nel 2014 nel Dizionario Zingarelli, segnala una metamorfosi del ciclo generazionale; il nuovo termine, che italianizza il vocabolo inglese *kidadult*, attesta una “nuova scala di misura in cui misurare le età dell’uomo” (Marescotti, 2014, p.159), accomunando due o più epoche della vita umana nell’eterno presente. Da una parte vi è l’adulto (ma anche l’anziano) *forever young*, con comportamenti da *teenager*, consumatore infantilizzato, ripiegato su di sé, spesso incapace di comportamenti maturi, coerenti e stabili. Lo “smarrimento dell’adultità” divenuta “magmatica e pluriforme” (Cornacchia, 2015, p. 79), rispetto alle tradizionali rappresentazioni pervenuteci a partire dal modello di Erikson, rivela una condizione di crisi diventata di fatto statutaria (Cornacchia, 2015, p. 78) e che si manifesta con forme di delega, rinuncia, fuga, arretramento proprio verso la generazione che dovrebbe compiere il salto nell’età adulta.

Dall’altra parte vi è il giovane adulto o l’adolescente che non riesce a compiere le scelte che segnalavano il passaggio all’età della maturità (conclusione studi, indipendenza economica e familiare, costruzione di un proprio nucleo familiare) e che si misura con il mondo di pari “senza età”, non ancora cresciuti, che non hanno ancora finito di fare i conti con le proprie illusioni, le scelte, le mode, le regole e i valori.

L’ingresso nella vita adulta, con i suoi compiti evolutivi e sociali, non è più segnalato da rituali specifici o propiziatori. Nel suo studio di inizio secolo, van Gennep (2000) aveva analizzato il ruolo antropologico di regole e riti per garantire coesione e continuità sociale nei momenti “critici” della vita individuale e sociale. Ricorrendo alla

metafora di un edificio, van Gennep aveva assimilato l'esistenza al passaggio da una stanza all'altra, compiuto varcando porte, percorrendo corridoi, attraversando varchi. Mutamenti di stato e di condizione venivano facilitati e accompagnati da riti di separazione-assimilazione, stigmatizzati da cerimonie sociali che avevano la funzione di segnalare il punto di partenza e mostrare il punto di arrivo dell'individuo, mediante il superamento di una liminalità funzionale all'integrazione ad un nuovo/diverso stato.

Mancando oggi la distinzione tra età, non hanno più senso i riti di passaggio, non essendovi più un preciso varco da attraversare, non essendo chiara la condizione da superare o da guadagnare.

Per questo, la funzione pedagogica dell'accompagnamento in tutte le età della vita (Biasin, 2010) è oggi questione particolarmente cruciale proprio nelle situazioni più critiche o dolorose in cui è minacciata la coesione e la continuità identitaria personale o sociale. L'attuale condizione umana postula, paradossalmente, che ognuno, in tutte le età o condizioni, debba essere accompagnato rispetto al proprio corso di vita personale o professionale, necessitando di orientamento, sostegno o guida. Programmi di orientamento scolastico, progetti di *mentoring* e *tutoring* universitari, *coaching* professionale, *counselling* personale rimandano alla difficoltà di procedere nel proprio percorso di vita, palesando l'impedimento a costruire una sorta di fil rouge della propria progettualità esistenziale. È chiaro allora che proprio il passaggio all'adulthood necessita di uno specifico accompagnamento al fine di facilitare il passaggio da una condizione opaca e confusa verso una condizione di impegno, autonomia e maturità.

All'interno di un corso di vita dalle traiettorie complesse interrelate, sfumato nei suoi cambi d'età, incoerente e ambiguo nei suoi compiti evolutivi, quali eventi e quali modalità possono accompagnare e facilitare il valicare di tale soglia? A quali condizioni e secondo quali forme possono essere "introdotti" o ammessi dei riti di passaggio verso l'adulthood? Per rispondere a tali domande, si cercherà di capire se il percorso di adultizzazione passa, oggi, anche attraverso un'esperienza significativa, quale l'iscrizione a un corso di studio accademico che per le generazioni passate, fungeva da vero e proprio demarcatore di una condizione di autonomia e di autodeterminazione (Biasin, 2009).

Se l'entrata all'università può oggi svolgere il ruolo di rito di passaggio culturale, introducendo i giovani all'acquisizione e allo sviluppo di conoscenze approfondite e sistematiche all'interno di campi disciplinari, anche sotto forma di competenze professionalizzanti, essa funge anche da rito di passaggio personale e sociale, verso l'allargamento e la differenziazione delle relazioni interpersonali e la crescita individuale.

4. Abitare l'Università alla ricerca dell'autonomia: diverse figure di studente

La nostra ipotesi, che il passaggio all'Università possa essere vissuto come transizione all'età adulta, deve tener conto delle modalità con cui gli studenti si rapportano a tale esperienza. Vi sono varie figure di studente (pendolare, lavoratore, fuori sede in appartamento, in collegio) e diverse modalità con cui "abitano" l'esperienza universitaria: l'età a cui vi accedono (giovani o adulti), la scelta di frequentare o meno le lezioni,

il ritmo con cui affrontano gli esami. Ci interroghiamo sull'autonomia nello studio che l'Università richiede e con cui molti studenti sono in difficoltà a misurarsi, assumendo questa come condizione per vivere l'esperienza universitaria come transizione all'età adulta dal punto di vista culturale.

Una modalità con cui il passaggio all'università può essere vissuto in termini di transizione è quella degli studenti *fuori sede*². Chi si trasferisce per studi in un'altra città, oltre a sperimentare un senso di libertà dai vincoli della vita familiare, è anche chiamato a gestire in autonomia le incombenze della vita quotidiana, anche trovando piccoli lavori per far fronte ad alcuni dei costi. La figura dello *studente-lavoratore* è sempre più presente, anche perché in alcuni corsi di laurea sono state offerte agevolazioni attraverso corsi erogati in modalità *blended* o senza obbligo di frequenza. Per lo studente lavoratore, che ha un'età mediamente superiore a quella dei propri compagni, l'esperienza universitaria non funge da rito di passaggio all'età adulta, ma è piuttosto una scelta che fa parte di una transizione interna all'età adulta (Alberici 2006, Loiodice 2007), in vista di uno sviluppo professionale, o per "recuperare" un percorso e la cui conclusione può contribuire a dare un senso di "compimento" alle proprie traiettorie esistenziali.

Un altro elemento è la *motivazione personale* con cui gli studenti accedono al percorso universitario: può trattarsi di una scelta effettuata "per inerzia", oppure ci possono essere aspirazioni consapevoli. Nel primo caso si tratta di una *non transizione*, della scelta di abitare il nuovo spazio formativo come una sorta di *parcheggio*. Ricordiamo che non pochi studenti si trovano ad affrontare un percorso che non costituiva la loro prima scelta.

Consideriamo ora il bagaglio di competenze culturali e attitudini all'autonomia nello studio che ciascuno ha maturato negli studi secondari. Da oltre trent'anni le Raccomandazioni internazionali parlano della necessità di attrezzare le persone ad imparare ad apprendere per tutta la vita (*lifelong learning*), e le recenti normative scolastiche sono esplicitamente orientate alla promozione di *competenze* (Porcarelli 2016), ma il grado di autonomia nello studio con cui gli studenti accedono all'università è a dir poco variabile, per lo più basso. Facendo una ricognizione degli studi più significativi sul drop out universitario Tantucci (2006) identifica sei grandi famiglie di *variabili soggettive* che possono avere un'incidenza: a) le *caratteristiche dello studente* (a partire dalla condizione socio-economica), b) il *livello di competenze in entrata*, c) il *livello di confidenza / fiducia personale* (l'autostima e la personale rappresentazione del senso di autoefficacia), d) la *capacità di gestione del tempo* (a fronte della libertà di organizzazione lasciata dall'università), e) le *scelte e decisioni di carriera* (che spesso si legano a vaghe suggestioni, più che a progetti precisi), f) il grado di *integrazione nel sistema / mondo universitario* (capacità di sviluppare relazioni significative e di inserirsi nei valori e nella cultura organizzativa dell'Università).

² Dal punto di vista quantitativo non si tratta di una condizione generalizzata, perché - prendendo a titolo esemplificativo i dati degli immatricolati all'Università di Padova nell'a.a. 2014/2015 -, vediamo come su 10.482 studenti iscritti per la prima volta, ve ne siano 1.926 che provengono da altre regioni, mentre oltre 8.500 provengono dalle varie province del Veneto, di cui più di 2.800 dalla stessa provincia di Padova.

5. Condizioni istituzionali e culturali della transizione all'Università

Volendoci concentrare sulla dimensione intellettuale della transizione all'età adulta identifichiamo nell'acquisizione e auto-percezione di una piena autonomia nello studio il suo indicatore più pertinente. Il modello della scuola superiore è quello dell'*accudimento programmato dello studente* (Tantucci 2006), mentre l'Università si caratterizza per una *delega di responsabilità allo studente* stesso, che “postula” buone competenze di autonomia nello studio e l'accesso all'Università come *independent learner*. Molti studi dimostrano (Brinkworth et al. 2009) come la transizione dalla scuola superiore all'Università sia percepita con crescente difficoltà anche in altri Paesi (come Australia e Stati Uniti) dove non mancano studi e sperimentazioni sulle modalità di accompagnamento di tale transizione.

In Italia si inserisce un'ulteriore variabile legata alle recenti riforme universitarie: l'introduzione del 3 + 2 (DM 509/1999 e norme successive) ha comportato alcuni effetti collaterali, come la frammentazione dell'offerta formativa, che è stata “compressa” in tre anni, con la difficoltà di avere tempi distesi per accompagnare gli studenti in questa transizione, senza la possibilità per loro di vivere un corso accademico come una *esperienza culturale*, in cui “immergersi”. Più ancora gioca un ruolo la professionalizzazione precoce del percorso universitario, con la scomparsa di quella parte iniziale del percorso di studi che aveva la funzione di consolidare le “basi culturali” del percorso accademico, svolgendo anche la funzione di accompagnamento nella transizione all'autonomia nello studio. Un secondo effetto della “promessa istituzionale” di professionalizzazione è la minore motivazione degli studenti per i corsi più teorici, con il rischio di perdere anche le rare occasioni che rimangono loro per consolidare quelle basi culturali, senza le quali un'effettiva autonomia nello studio diventa impossibile.

Una leva positiva che si potrebbe sfruttare di questo immaginario che si proietta verso il mondo del lavoro è quella di collegare il progetto formativo alla progressiva costruzione di un progetto culturale su di sé, che si colleghi ad un *progetto professionale*. Sono state compiute sperimentazioni (Kaneklin, Scaratti, Bruno, 2006) in tal senso, con la realizzazione di esperienze laboratoriali che presuppongono una flessibilità organizzativa e gestionale che non sempre è possibile avere. Si aprono interessanti prospettive sia per quanto riguarda le potenzialità inesprese nell'esperienza di tirocinio, sia per la predisposizione di percorsi di orientamento e tutorato (Rodriguez, 2007) con i tratti di un accompagnamento alla costruzione di una rappresentazione del proprio “sé professionale”, come punto di ancoraggio per una sempre maggiore responsabilità personale (autonomia) nello studio.

6. L'autonomia nello studio come indicatore di transizione all'età adulta sul piano intellettuale

Il collegamento tra le caratteristiche dell'età adulta e la capacità di dirigere il proprio apprendimento è profondo, con studi che si dipanano lungo due direttrici: quella

dell'*autodeterminazione* e quella dell'*autoregolazione*. Con la prima espressione si indica la dimensione della scelta, che prende in considerazione gli orizzonti di senso e di valore, a cui si lega l'intenzionalità della decisione. Con il termine autoregolazione si vuole sottolineare il controllo strumentale dell'azione, le dimensioni metodologiche e metacognitive, ma anche i livelli di performance a cui ciascuno può giungere.

È più studiata l'autoregolazione, a partire dalle tassonomie di obiettivi che delineano una scala ascendente di performance cognitive che, ai livelli più alti, comportano un maggior grado di autonomia di apprendimento. Interessante è la proposta di quattro livelli di prestazione accademica (Knasel, Meed, Rossetti 2002, p. 153) concepita secondo una scalarità crescente che potrebbe corrispondere ai diversi anni di percorso accademico, ma che possiamo considerare come un "cammino" che ciascuno compie con i propri tempi. Al primo livello sta la capacità di *acquisire conoscenze*, di "familiarizzare con i concetti essenziali", a cui si lega una certa rigidità nell'approccio mentale. Ad un secondo livello, oltre a continuare la mappatura delle conoscenze, gli studenti dovrebbero compiere *operazioni di analisi e sintesi*, che consentano loro di collegare insieme le idee (anche se apprese in testi differenti). Al terzo livello si colloca la capacità di *applicare* idee e conoscenze *a nuove situazioni*, sollevando interrogativi critici sul proprio campo di studi e di attività. Vi sarebbe un quarto livello – che gli autori citati collocano oltre i confini della laurea triennale – per cui gli studenti diverrebbero dei "ricercatori competenti", capaci di *sviluppare progetti e discutere criticamente teorie* consolidate nel loro campo di attività, giungendo ad una piena autonomia formativa ("autoformazione"). Si tratta di una rappresentazione schematica, che ha il pregio di porre il quesito sui traguardi di autonomia formativa che i nostri studenti possono raggiungere durante un percorso accademico, specialmente se si considera che la maggior parte di loro si accosti agli studi universitari con un approccio "passivo", che rischia di non andare oltre il primo dei livelli di cui sopra.

Si coglie così l'importanza di valorizzare la prima delle dimensioni dell'autodirezione dell'apprendimento, quella della *autodeterminazione*, che comporta una *interiorizzazione* delle motivazioni, fino ad arrivare a strategie di autocontrollo del processo di apprendimento, in tutte le sue fasi. L'apprendimento auto-regolato può definirsi come un "processo attivo, costruttivo, secondo il quale i soggetti che apprendono pongono gli obiettivi del loro apprendimento e quindi cercano di seguire, regolare e tenere sotto controllo la propria cognizione, motivazione e il proprio comportamento al loro servizio, guidati e condizionati dalle caratteristiche personali e dagli aspetti contestuali dell'ambiente" (Pellerey 2006, p. 34). L'autoregolazione dell'apprendimento abbraccia tutte le fasi del processo, dalla pianificazione degli obiettivi personali, alla loro realizzazione (con strategie di auto-osservazione e autocontrollo), fino alla riflessione nel corso e al termine dell'azione, al fine di valutare sia la qualità dell'apprendimento dal punto di vista "tecnico", sia le modalità con cui esso si intreccia con le motivazioni personali. Pensiamo ad un progetto culturale che sarebbe auspicabile che ogni studente elaborasse su se stesso, come principio di autoregolazione dei propri studi, non solo quanto al "ritmo" degli esami, ma soprattutto per l'attribuzione di senso a ciascuno degli apprendimenti metabolizzati. Pensiamo ad uno studio che, partendo dall'analisi delle motivazioni intrinseche allo studio universitario, identificate dalla letteratura psicologica di impianto umanista (bisogni di *autonomia*, *competenza* e *relazionalità*),

giunge ad affermare che tali motivazioni “hanno bisogno di essere canalizzate verso finalizzazioni esistenziali significative” (Pellerey 2006, p. 57). Questo ci porta a rivalutare l'importanza di quelle “rappresentazioni professionali” di cui abbiamo parlato sopra, ma la sola proiezione di tipo professionale non basta, perché l'attribuzione di senso chiama in causa elementi di natura esistenziale che sono la condizione per riflettere sulle modalità con cui si intende “abitare” la stessa esperienza professionale: se ci si prepara – per esempio - a diventare educatori, il problema non è solo “tecnico”, ma anche esistenziale, perché coinvolge la scelta di uno *stile educativo*, di una Paideia di riferimento, che comporta il confronto critico con differenti paradigmi pedagogici (Porcarelli 2012) e la scelta consapevole di quali eventualmente fare propri.

Ciò implica lo sviluppo di un quadro di riferimento in grado di dare senso e valore all'esperienza quotidiana e di favorire l'elaborazione di prospettive e finalità esistenziali atte a impostare significativi e coerenti progetti di vita. In questo cammino di crescita personale lo sviluppo di uno stile attributivo valido e positivo ha un peso non indifferente, sia dal punto di vista cognitivo che motivazionale, sia affettivo che morale (Pellerey, 2006, p. 210).

La difficile transizione dalla scuola superiore all'Università, in un tempo così povero di riti di passaggio, potrebbe costituire una situazione esistenziale atta a rendere più esplicita la percezione del passaggio all'età adulta. Tale esperienza impatta diversamente sulle varie tipologie di studenti: altro è il giovane incerto sul proprio futuro, che si iscrive all'Università “parcheggiando”, altro è l'adulto lavoratore – magari già con figli – che decide di affrontare gli studi nel contesto di una transizione interna all'età adulta. È importante la percezione di autonomia nello studio che costituisce probabilmente la differenza fondamentale rispetto alla scuola secondaria di secondo grado. Tale autonomia non può essere “postulata”, ma deve essere favorita e qui si aprirebbe un ampio capitolo sulle responsabilità dell'Accademia e dei docenti. All'interno dei corsi di studio è possibile valorizzare alcune leve formative, sperimentando forme di orientamento, in senso più ampio possibile, e valorizzando la possibilità di azioni riflessive sull'esperienza di tirocinio. Per quanto riguarda le responsabilità dei docenti, non mancano le riflessioni (Biggs e Tang 2007) sulla necessità di migliorare il rapporto tra strategie didattiche e risultati di apprendimento (*learning outcomes*), ma vi è una responsabilità più “sottile” e più importante: quella di stimolare negli studenti dinamismi di autodirezione del proprio apprendimento nel duplice senso che abbiamo individuato. Per favorire i *processi di autoregolazione* è importante chiarire bene gli obiettivi del proprio insegnamento e la funzione specifica degli strumenti culturali messi a disposizione. Per favorire i *processi di autodeterminazione* bisogna agire per disincentivare la dipendenza da motivazioni estrinseche, mettendo in atto strategie per favorire i processi di attribuzione di senso e di rielaborazione personale del contributo che ogni insegnamento può portare alla costruzione del “sé professionale” verso cui si proiettano gli allievi ed al delinarsi di un progetto culturale, su di sé, che si leghi anche alle dimensioni esistenziali del proprio progetto di vita.

Bibliografia

- Alberici A. (2006), *L'adulto, le sue transizioni: orientamento e apprendimento lifelong*, in Bresciani P.G. e Franchi M., *Biografie in transizione*, FrancoAngeli, Milano.
- Biasin C. (2009), *Che cos'è l'autoformazione*. Roma: Carocci.
- Biasin C. (2010), *L'accompagnamento. Teorie, pratiche e contesti*. FrancoAngeli, Milano.
- Biasin C. (2012), *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. PensaMulti-media, Lecce.
- Biasin C. (2014), *Studenti in autoformazione: esperienze significative*. *Studium Educationis*. XV, 2, pp.17-38.
- Biggs J., Tang C. (2007), *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does*, McGraw Hill, Berkshire (England).
- Brinkworth R., McCann B., Matthews C., Nordström K. (2009), *First year expectations and experiences: student and teacher perspectives*, *Higher Education*, vol. 58, pp. 157-173.
- Cornacchia M., Madriz E. (2015), *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenza delle figure adulte*. Unicopli, Milano.
- Gennep van A. (2000), *I riti di passaggio*. Bollati Boringhieri, Milano.
- Helson C. (2002), *Etre accompagné dans ses passages d'âge: l'effet d'accentuation des dates anniversaires in Education Permanente*, 153, p. 69-77.
- Kaneklin C., Scaratti G., Bruno A. (2006), *La formazione universitaria. Pratiche possibili*, Carocci, Roma.
- Knasel E., Meed J., Rossetti A. (2002), *Apprendere per sempre. L'apprendimento continuo nel corso della vita*, Raffaello Cortina, Milano.
- Loiodice I. (a cura di) (2007), *Adulti all'Università. Ricerca e strategie didattiche*, Progedit, Bari.
- Marescotti E. (2014), *Adulthood : quid est ? Identità personale, aspettative sociali ed educazione degli adulti*. *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, 9, 2, pp. 159-179.
- Pellerey M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*, La Scuola, Brescia.
- Pietropolli Charmet G. (2012), *Cosa farò da grande ? Il futuro come lo vedono i nostri figli*. Laterza, Roma-Bari.
- Porcarelli A. (2016), *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*, Diogene Multimedia, Bologna.
- Porcarelli A. (2012), *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano.
- Sapin M., Spini D., Widmer E. (2010), *I percorsi di vita. Dall'adolescenza alla vecchiaia*. il Mulino, Bologna.
- Rodriguez M. L. (2007), *Orientarsi e formarsi per tutta la vita. Adulti e Università*, Anicia, Roma.
- Tantucci G. (2006), *Orientamento e carriera universitaria*, in Fasanella A. e Tantucci G. (a cura di), *Orientamento e carriera universitaria. Ingressi ed abbandoni in cinque Facoltà dell'Università di Roma "La Sapienza" nel nuovo assetto didattico*, FrancoAngeli, Milano, pp. 33-64.
- Zagrebelski G. (2016), *Senza adulti*. Einaudi, Torino.

Il tirocinio curricolare per gli studenti-lavoratori

di Andrea Potestio – Università degli Studi di Bergamo

Abstract: The main international and national educational studies consider traineeship a special methodology, for students, to enter the labor market and, widely, to promote lifelong learning in each human person.

This paper analyzes the pedagogical reasons which constitute the theoretical framework of a particular form of traineeship, rarely investigated and experienced in the Italian tradition: the curricular traineeship for working students.

Keywords: education, traineeship, lifelong learning

La letteratura pedagogica nazionale e internazionale sottolinea che il tirocinio, curricolare ed extra-curricolare, può rappresentare una metodologia idonea per migliorare le condizioni di accesso dei giovani al mondo del lavoro e per una formazione continua della persona. Partendo da questo presupposto, è opportuno considerare il tirocinio non semplicemente un mezzo utile per favorire l'apprendimento degli studenti negli ultimi anni del loro percorso, ma un'autentica metodologia formativa che permette un'educazione integrale e continua della persona (Bertagna, 2011; Lave & Wenger, 2006). Sia gli studi psicologici sia quelli sociologici sul tema dell'educazione permanente mettono in evidenza che gran parte delle conoscenze e competenze personali vengono acquisite, in particolare dai giovani, in ambienti non formali e informali (Erickson, 1981; Levinson, 1986, pp.123-144). Per questa ragione, è opportuno valorizzare, attraverso la circolarità tra pratica e teoria, esperienza e riflessione, lavoro e scuola, tutte le forme di apprendimento utili per una formazione integrale della persona¹.

Questo saggio vuole analizzare, in sintesi, le radici pedagogiche che costituiscono la struttura teorica dei tirocini curricolari finalizzati a promuovere competenze per gli studenti lavoratori. Attraverso la descrizione di alcune sperimentazioni che si stanno realizzando presso il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università degli studi di Bergamo, si tenterà di avviare una riflessione più ampia per sviluppare questa specifica forma di tirocinio curricolare che, valorizzando le esperienze professionali degli studenti-lavoratori, consente di strutturare un percorso formativo a partire e attraverso il contesto lavorativo che essi vivono quotidianamente in prima persona. Proprio

¹ Si vedano a titolo d'esempio: J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione* [1762], Mondadori, Milano 1997; J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione* [1933], La Nuova Italia, Firenze 1961.

il lavoro, non solo quello svolto in ambito specificatamente educativo, diventa il giacimento culturale attraverso il quale sviluppare, senza separazioni e gerarchie tra aspetti intellettuali e manuali, tutte le potenzialità dell'essere umano portandolo a compiere azioni in modo intenzionale, responsabile e libero.

1. La separazione tra lavoro e scuola

Nel secondo dopoguerra, in particolare nella tradizione italiana, si è assistito a un processo culturale che ha prodotto una forte svalutazione del lavoro manuale e ha generato, nel dibattito mediatico, una netta separazione tra lo studio teorico e le attività professionali. Se la formazione scolastica tradizionale, basata sull'insegnamento e lo studio dei testi, produce cultura ed elevazione sociale, il lavoro manuale è considerato un'attività, per lo più meccanica, alienante e priva di aspetti teorici e conoscitivi. Questo pregiudizio ha generato una netta separazione tra scuola e mondo del lavoro e ha reso molto difficile la possibilità che un giovane possa accedere a un'esperienza lavorativa prima di aver concluso il proprio percorso di studio: «chi studia, quindi, all'interno di questo paradigma, non deve lavorare, fare, operare con le mani. Chi lavora, per converso, non deve studiare e continuare a studiare» (Bertagna, 2011, p. 43).

Questo paradigma teorico si basa sulla netta divisione tra *otium* e *negotium*, pensare e fare. L'*otium* e il pensare sarebbero le attività più proprie dell'uomo, destinate a chi ne possiede le capacità e a chi può dirigere e guidare la società. Al contrario, il *negotium* e il fare riguarderebbero tutti coloro che non sono in grado di svolgere al meglio le prime occupazioni. Per questa ragione, il fare produttivo e il lavoro manuale si troverebbero in una condizione di subordinazione rispetto a quello intellettuale o artistico, che rappresenterebbe l'essenza reale di ogni attività realmente umana. Questo paradigma separativo considera impossibile che un artigiano, un operaio o un lavoratore manuale possano agire nel loro lavoro, utilizzando pienamente le proprie competenze, la propria razionalità, creatività, libertà e realizzandosi come persone in ciò che producono.

L'etimologia del termine "lavoro" mette in evidenza l'esistenza di due dimensioni al suo interno: la prima rimanda allo sforzo e alla fatica, la seconda mostra l'aspetto produttivo e di azione consapevole e trasformativa. Il *labor* latino insiste in particolare sulla dimensione della fatica, dello sforzo e della pena. Il lavoro esprime la fatica dell'uomo che, per soddisfare i propri bisogni, supera i pericoli e le difficoltà e cerca di ottenere dalla realtà esterna ciò che gli è indispensabile per sopravvivere e per costruire le basi della vita relazionale e sociale. La prima e immediata caratteristica che connota il lavoro è lo sforzo, anche sofferente e doloroso, di chi avendo una natura bisognosa e mancante trova nella sua attività il modo per superare, almeno parzialmente e temporaneamente, le proprie mancanze. Lo stesso orizzonte di significato è espresso dal greco *pónos* che può essere tradotto con afflizione, affanno, travaglio e che, spesso, indica

negli autori greci la fatica dell'attività lavorativa². Se il riferimento etimologico immediato del termine lavoro riguarda la fatica e lo sforzo umano, è necessario sottolineare la presenza di una seconda matrice teorica, non meno importante e riconducibile al termine latino *opus*. Il lavoro assume il senso di attività intenzionale e di laboriosità che genera un prodotto, sia manuale, sia intellettuale. L'area di significato si allarga e si avvicina al verbo latino *facere* e quello greco *poieo*, che indicano una capacità attiva e creativa da parte di chi lavora di trasformare la realtà e di produrre qualcosa di originale.

La lingua latina e quella greca esprimono con chiarezza la presenza di una forte polarità all'interno dei significati attribuibili all'idea di lavoro. Da una parte, il lavoro inteso come fatica e dolore che mostra la dimensione mancante e bisognosa dell'uomo e i suoi sforzi per oltrepassarla almeno parzialmente, dall'altra, il lavoro concepito come tipica capacità umana, che lo caratterizza e che gli consente di produrre e dare forma all'esistente. Questa polarità che appartiene all'idea del lavoro si trova anche nelle lingue moderne. Se il *travail* francese esprime in modo evidente l'aspetto della fatica e della sofferenza insito nel lavoro, la lingua inglese utilizza due espressioni: *labour* che sottolinea nella sua etimologia gli aspetti negativi dell'attività lavorativa, rimandando anche alle doglie del parto, ma anche *work* che esprime il significato di opera e di azione creativa, avvicinandosi maggiormente all'idea latina di *opus*. Lo stesso *Arbeit* tedesco mostra sia l'aspetto dello sforzo, se si prende la radice germanica *arbm-* che significa abbandonato, povero, sia l'idea di generazione positiva attraverso l'opera del corpo, in quanto *Arm* significa braccio (Arendt, 1964)³.

Ogni interpretazione del lavoro che riduce l'importanza di una delle due polarità finisce per tradirne il significato profondo e per generare concezioni separatorie che tendono a svalutare il lavoro manuale e a considerarlo come un'attività meccanica e destinata alle persone che non hanno la possibilità e le capacità di svolgere professioni intellettuali. Il paradigma separativo ha prodotto negli anni una serie di effetti negativi sul sistema di istruzione e formazione italiano che hanno generato un distacco, sempre più evidente, tra la formazione scolastica tradizionale e il mondo del lavoro e hanno causato, in modo diretto e indiretto, l'altissimo tasso di disoccupazione attuale⁴.

Partendo da queste consapevolezza diventa opportuno ripensare l'intero sistema formativo cercando di valorizzare l'unità e la circolarità di teoria e prassi negli apprendimenti. Riprendendo le teorie di pedagogisti come Rousseau, Dewey, Agazzi diventa

² Per un approfondimento dell'etimologia della parola "lavoro", si veda A. Negri, *Filosofia del lavoro*, I, Marzorati editore, Milano 1980, pp. 23-27.

³ Hannah Arendt sostiene: «il tedesco *Arbeit* e *Arm* derivano entrambi dal germanico *arbm-*, che significa negletto, abbandonato», p. 362).

⁴ Le indagini Istat mettono in evidenza i dati molto preoccupanti sulla disoccupazione, in particolare quella giovanile. Il tasso generale di disoccupazione nel nostro paese è del 11,9%, mentre quello giovanile (ragazzi tra i 15 e i 24 anni) raggiunge la percentuale del 40,7%. Cfr. Istat, *Report. Occupati e disoccupati*, Agosto 2015, (<http://www.istat.it/it/archivio/169406>). Sulle conseguenze negative del paradigma separativo sul sistema di istruzione e formazione italiano, si veda: G. Bertagna, *Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione*, «Prospettiva EP», XXXVI, 3, 2013, pp. 24-26.

prioritario avviare strategie didattiche che si basano su un'autentica alternanza formativa e che siano in grado di riconoscere che «non esiste lavoro, qualunque lavoro, che non sia ricco di socialità, di cultura umanistica, scientifica e tecnologica e che, per essere svolto a livelli qualitativi adeguati, non richieda soltanto conoscenza pratica, ma anche conoscenze teoriche in grado di interagire in una situazione concreta con la precedente»⁵ (Bertagna, 2012, p. 153).

Il lavoro rappresenta il contesto formativo adeguato per sperimentare principi teorici, tecniche operative e azioni che consentono agli apprendisti di riflettere sulle proprie attività, di acquisire apprendimenti consapevoli e di promuovere competenze. Non a caso, Rousseau suggerisce nell'*Émile* ai maestri: «Conducetelo a visitare fabbriche e opifici, sempre esigendo che di ogni lavoro cui assiste faccia esperienza anche con le proprie mani e che non si allontani da quei luoghi senza sapere perfettamente la ragione di tutte le attività che vi si svolgono o almeno di quelle che ha potuto osservare. A tale scopo, lavorate voi stessi, dategli dunque l'esempio: perché diventi maestro, recitate ovunque la parte di apprendista e state certi che un'ora di lavoro, gli insegnerà più cose di quante ne terrebbe a mente dopo una giornata di spiegazioni teoriche»⁶ (Rousseau, 1762, p. 239). In questo modo, ogni tipologia di lavoro diviene una pratica in sé istruttiva, formativa ed educativa, che consente al giovane di osservare e prendere parte direttamente a processi produttivi concreti e, partendo dalla sua esperienza diretta, di acquisire abilità manuali e consapevolezze teoriche che lo porteranno a sviluppare in modo integrale e armonico le proprie potenzialità.

2. Il tirocinio in assetto lavorativo: la sperimentazione dell'Università degli studi di Bergamo

Il tirocinio curricolare rappresenta un'importante possibilità per realizzare l'alternanza formativa. A patto però di non considerarlo come un luogo intermedio e un ponte tra la cultura astratta della scuola e la realtà professionale. In questo caso, infatti, si ricadrebbe nella logica separativa che pensa la scuola e il lavoro come due mondi separati, cronologicamente e gerarchicamente scissi, che non possono avere un dialogo costante durante l'intero percorso formativo di una persona. Il tirocinio curricolare non può essere pensato come uno strumento miracoloso che, magari nell'ultimo anno di formazione secondaria o terziaria, unisce improvvisamente e senza preparazione ade-

⁵. Wenger afferma: «la cosiddetta attività manuale non è mai “senza pensiero” così come l'attività mentale non è mai “senza corpo”» (E. Wenger, *Comunità di pratica: apprendimento, significato, identità* [1998], Cortina, Milano 2006, p. 48).

⁶. Il maestro si trasforma in chi non solo spiega e insegna una tecnica o un modo di eseguire un'operazione, ma diviene colui che mostra in atto, lavorando, una specifica azione lavorativa. La spiegazione teorica non esaurisce interamente l'atto lavorativo, ma accompagna l'esecuzione del maestro che, nell'atto professionale concreto, invita l'allievo a imitarlo, generando un'alternanza costante tra teoria e azione.

guata ciò che è stato considerato separato durante tutto il processo educativo. Al contrario, dovrebbe costituire una metodologia continuativa di apprendimento di uno studente che, in tutte le tappe della sua formazione, attraverso l'imitazione di un modello si esercita e si sforza per valorizzare le proprie potenzialità trasformandole in competenze.

Infatti, il termine " tirocinio " deriva dal verbo greco *terein*, da cui il latino *terere*⁷. Entrambi i verbi mantengono il duplice significato di esercitarsi, imitando un maestro e ripetendo con sforzo e a lungo la stessa attività per diventare abili in una specifica azione, e di prendersi cura da parte di chi è esperto di chi si sta esercitando in una determinata attività. Il tirocinio consiste in una scena formativa che prevede la presenza contemporanea di chi apprende, non solo osservando e studiando da lontano, ma sperimentando e facendo una determinata azione attraverso l'imitazione di un lavoratore esperto, e di chi educa, non attraverso lezioni teoriche, ma facendo a sua volta e guidando, con le sue azioni esperte, i comportamenti del tirocinante⁸. Per questa ragione, il tirocinio dovrebbe rappresentare un luogo privilegiato per sperimentare e riflettere su un'attività lavorativa e per realizzare una piena educazione integrale della persona attraverso una costante alternanza formativa.

Nei percorsi universitari, il tirocinio curricolare è previsto nell'ordinamento di un Corso di studi per il conseguimento di un titolo di laurea triennale o magistrale. Ogni Ateneo, in modo autonomo e nel rispetto della normativa nazionale e regionale, riconosce uno specifico numero di crediti universitari per lo svolgimento del tirocinio. Esso ha la finalità generale di «integrare i percorsi didattici con esperienze di formazione professionalizzante, ricerca, elaborazione delle esperienze condotte nelle aree produttive, dei servizi, delle relazioni sociali e delle attività culturali»⁹.

Nello specifico, il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università di Bergamo ha promosso una particolare forma di tirocinio curricolare per promuovere l'esperienza professionale degli studenti-lavoratori. Proprio questa tipologia di tirocinio, ancora poco studiata, può rappresentare una modalità utile e interessante, per sperimentare strategie educative che sappiano attuare, in modo equilibrato e fecondo, il principio pedagogico dell'alternanza formativa.

Negli ultimi anni il numero di tirocinanti nel corso di studi triennale in Scienze dell'educazione e magistrale in Scienze pedagogiche è aumentato in modo significativo e, di conseguenza, sono cresciuti anche gli studenti-lavoratori¹⁰. Per attribuire importanza alla loro esperienza lavorativa, il Dipartimento ha deciso di riconoscere come già

⁷ I *tirones* dell'antica Roma sono, inizialmente, i figli degli aristocratici che devono imparare l'arte militare. Successivamente, la parola *tirones* indica tutti i giovani romani che non hanno ancora indossato la toga virile e che non sono ancora entrati pienamente nella società adulta.

⁸ Su questo tema, si veda: G. Bertagna, *Significato e modalità pedagogiche dei tirocini curricolari ed extra-curricolari*, in *La regolamentazione dei tirocini in Italia dopo la legge Fornero*, in «Adapt. Labour Studies», 16, Adapt University Press, 2013, pp. 55-60.

⁹ *Regolamento di Ateneo per tirocini curricolari, extracurricolari e professionalizzanti*, art. 1, p. 1, emanato dall'Università degli studi di Bergamo con decreto del 23.12.2013.

¹⁰ Nell'anno accademico 2011/12, gli studenti lavoratori del Corso di laurea in Scienze dell'educazione che hanno svolto un tirocinio curricolare in assetto lavorativo sono stati 78 su un totale

acquisiti 3 o 6 CFU agli studenti che hanno effettuato in modo continuativo una professione nei due anni precedenti alla presentazione della domanda di tirocinio curricolare¹¹. La decisione di riconoscere l'acquisizione di alcuni CFU agli studenti-lavoratori non ha l'obiettivo di semplificare il loro percorso, ma di orientare la loro riflessione sui processi professionali che stanno svolgendo.

La struttura di questa forma di tirocinio in assetto lavorativo è flessibile e permette, per il conseguimento dei CFU rimanenti, di compiere un'attività di alternanza formativa, durante la quale lo studente è accompagnato da un docente-tutor¹², che orienta lo studente-lavoratore ad analizzare i suoi comportamenti in ambito professionale.

In questo particolare tirocinio realizzato sull'ambiente di lavoro dello studente non è prevista, almeno in modo formalizzato, la figura del tutor dell'ente ospitante, ossia del lavoratore esperto che guida sul campo il tirocinante, diventandone un modello da imitare¹³. Infatti, il docente-tutor assume sia la funzione di orientare la formazione più teorica del tirocinante proponendo letture adeguate per osservare e analizzare il lavoro e aiutandolo nella scrittura dell'elaborato finale, sia quella di indirizzare la prassi concreta del lavoratore attraverso comportamenti professionali esperti. Il docente-tutor può svolgere la seconda funzione solo in modo indiretto perché non è presente durante l'attività lavorativa e, a volte, non conosce pienamente le dinamiche della professione che il tirocinante sta svolgendo. Questa possibile problematicità non risulta però solo una mancanza e può anche presentare alcuni aspetti interessanti e utili, dal punto di vista pedagogico, per promuovere le potenzialità del tirocinante. In effetti, riflettendo in profondità su ciò che accade nei tirocini degli studenti-lavoratori, la funzione di orientare e migliorare la prassi del lavoratore nel contesto professionale non è assente, al contrario viene assunta in modo condiviso dal tirocinante e dal docente-tutor.

La flessibilità strutturale dei tirocini in assetto lavorativo favorisce una maggiore autonomia dello studente-lavoratore. Il suo lavoro quotidiano diventa il modello che egli stesso, come tirocinante, ha il compito di osservare, analizzare e trasformare, se possibile, in modo positivo. Essendo già un lavoratore, in alcuni casi anche esperto, il tirocinante assume il compito di essere, allo stesso tempo, colui che lavora e colui che osserva e studia le proprie azioni professionali per migliorarle. Il dialogo con il docente-tutor gli consente di approfondire le osservazioni sulla propria attività lavorativa, attraverso la condivisione di alcune categorie concettuali che gli permettono di interpretare

di 310 tirocini curricolari. Nel 2012/13, i tirocini lavorativi 75 su 366; nel 2013/14, 48 su 431 e nel 2014/15, 80 su 531. Nella laurea magistrale in Scienze pedagogiche, i numeri complessivi sono più bassi, ma la percentuale di studenti lavoratori è molto significativa e si attesta, nell'anno 2014/15, sul 28%. Dati dell'Università degli studi di Bergamo disponibili al sito: <http://www04.unibg.it/wps/portal/> (ultima visualizzazione: 1.04.16).

¹¹ Un tirocinio curricolare tradizionale prevede l'acquisizione di 10 CFU. Il riconoscimento dei crediti viene affidato a una commissione di docenti del Dipartimento, che valuta il *curriculum vitae* e le attività professionali pregresse e in atto di ogni studente lavoratore che ha presentato domanda di riconoscimento.

¹² Il docente-tutor è un professore del Dipartimento di Scienze umane e sociali.

¹³ Sulla figura e sul ruolo del tutor nei tirocini curricolari, si vedano: A. Ghidini, M. Toscano, *Immaginare il tutoring*, in «Formazione, lavoro, persona», III, 9, 2013, pp. 19-24; O. Scandella, *Tutorship e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze 1995, pp. 3-20.

le proprie attività professionali, per comprendere al meglio le ragioni di determinati comportamenti professionali e l'influenza dei contesti e dei dispositivi organizzativi e relazionali.

In questa direzione, attraverso il dialogo con il tirocinante, il docente-tutor deve compiere lo sforzo di cercare di comprendere il contesto lavorativo del proprio studente, anche se è lontano dai suoi interessi specifici di ricerca e dall'ambito educativo. Se il tirocinante e il docente-tutor riescono ad avviare una relazione feconda grazie a un reciproco sforzo di ascolto e comprensione, diventa possibile costruire un percorso di tirocinio che realizza un'effettiva alternanza formativa. Per poter aiutare il dialogo tra docente-tutor e tirocinante, si è pensato di fornire allo studente-lavoratore alcuni materiali con il fine di guidare la sua osservazione e analisi.

Le *Schede di analisi per l'attività di tirocinio degli studenti che hanno ottenuto riconoscimento per le attività lavorative* sono diverse per i tirocinanti della laurea triennale e quelli della magistrale¹⁴. Si presentano come uno strumento didattico che ha la finalità di condurre il tirocinante alla scrittura di una relazione finale, che sappia dare conto delle sue riflessioni analitiche sulla circolarità tra lavoro e studio universitario. Attraverso domande mirate, lo studente ha la possibilità di identificare le attività primarie e secondarie del processo lavorativo, le azioni principali che sono affidate alla sua responsabilità e di riflettere sulle conoscenze, abilità e competenze che sono necessarie per svolgere queste azioni¹⁵. Inoltre, lo studente-lavoratore è chiamato a descrivere esempi rilevanti della sua professione che mostrano l'influenza di dispositivi che rendono il lavoro ripetitivo, meccanico e automatico o, al contrario, che consentono di valorizzare la creatività, l'autonomia e la responsabilità del lavoratore.

Questo tipo di sperimentazione sui tirocini in assetto lavorativo, che è iniziata da circa due anni, è ancora troppo recente e *in itinere* per poter essere considerata un modello definitivo ed esportabile. È necessario raccogliere una serie di dati, osservazioni e riflessioni attraverso analisi qualitative e quantitative sui processi educativi in atto per migliorare le strategie e gli strumenti utilizzati. Nonostante la mancanza di dati empirici, si può affermare che i tirocini in assetto lavorativo presentano aspetti educativi stimolanti e originali almeno per due ordini di ragioni. La prima consiste nel fatto che le criticità, come la mancanza di un tutor formalizzato nel contesto professionale o la possibilità di riflettere anche su professioni non educative e lontane dai desideri occupazionali degli studenti, possono trasformarsi in dinamiche positive, poiché aumentano la flessibilità organizzativa del tirocinio e l'autonomia del tirocinante nell'osservazione e nella riflessione dell'attività professionale attuale, permettendogli di attribuire senso e valore a dimensioni significative della sua vita. La seconda risiede nella valorizzazione degli studenti-lavoratori, che cessano di essere considerati studenti a metà, ma possono diventare protagonisti di percorsi educativi personalizzati e appaganti. Ne consegue che proprio il tirocinio in assetto lavorativo può mostrare una direzione utile per

¹⁴ Le schede sono materiali strutturati che guidano l'osservazione del tirocinante e sono state realizzate dal Gruppo di studio sull'alternanza formativa della cattedra di Pedagogia del lavoro del prof. Giuseppe Bertagna.

¹⁵ Sulle categorie fondamentali per analizzare un processo di lavoro, si veda P. Roncalli, *Giacimenti culturali nei processi di lavoro*, in G. Bertagna (ed.), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 77-136.

ripensare la struttura stessa del tirocinio e trasformare queste esperienze in reali metodologie educative per la formazione continua della persona e per lo sviluppo di apprendimenti basati su una costante circolarità tra teoria e prassi, studio e lavoro.

Bibliografia

- Arendt, H. (1964). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna, G. (2013). Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione. *Prospettiva EP*, 36 (3), 24-26.
- Bertagna, G. (2013). Significato e modalità pedagogiche dei tirocini curricolari ed extra-curricolari. *Adapt. Labour Studies*, 16, 55-60.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Erikson, E. H. (1981). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando.
- Ghidini, A. & Toscano, M. (2013). Immaginare il tutoring. *Formazione, lavoro, persona*, 3(9), 19-24.
- Lave, J. & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erikson.
- Levinson, D. J. (1986). La struttura della vita individuale. In Saraceno, C. (a cura di), *Età e corso della vita* (pp. 123-144). Bologna: il Mulino.
- Negri, A. (1980). *Filosofia del lavoro*. Milano: Marzorati editore.
- Roncalli, P. (2003). Giacimenti culturali nei processi di lavoro. In Bertagna (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti* (PP. 77- 136). Milano: FrancoAngeli.
- Rousseau, J.J. (1997). *Emilio, o dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Scandella, O. (1995). *Tutorschip e apprendimento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica: apprendimento, significato, identità*. Milano: Cortina.

Formare a documentare e valutare l'agire educativo: l'esperienza del Pilot Training Course EDUEVAL presso l'Università di Bari

di Viviana Vinci – Università degli Studi di Bari

Abstract: The *Pilot Training Course EDUEVAL* was designed and realized by University of Bari for the training of Adult Education staff evaluators. The training model has been designed focusing on the educational tasks as a complex dimension to be documented and assessed. Trainers used different group running methods and strategies to promote careful reflection about one's own professional experience and to highlight participants' representations concerning the assessment of educational tasks: *mind maps*; case studying; brainstorming; writing; simulation of assessment activities (i.e. *assessment rubric*); reflective activities. The training experience will be described, as well as the core contents dealt with and the main issues developed throughout it, the dynamics among participants, the common experiences and their recurring representations, focusing on the different points of view that come from different professional experiences.

Keywords: evaluation, training, documentation

1. Documentazione e valutazione sono strettamente interrelate

La *documentazione* rappresenta, infatti, un potente strumento di raccolta di evidenze che permette di organizzare e attribuire senso all'esperienza. Essa precede e "accompagna" la valutazione, in quanto è proprio attraverso la scrittura documentale che è possibile strutturare dispositivi capaci di attivare pratiche valutative e autovalutative: non è possibile valutare e autovalutare, potremmo dire, ciò che prima non sia stato documentato, esplicitato, formalizzato. La documentazione costituisce, secondo L. Perla (2012a, 2012b), una delle funzioni delle scritture finalizzate alla *professionalizzazione* di chi opera nei contesti educativi: i dispositivi di scrittura documentale permettono di "organizzare" tracce, fatti e storie didattiche, di favorire l'esplicitazione del sapere pratico, di fungere da *scaffolding* professionale e supporto alla ricerca sul fare formazione¹. Attraverso dispositivi di documentazione valutativa è possibile "aver cura" dell'esperienza educativa, cioè darle forma, struttura, significato.

¹ Tali caratteristiche della documentazione, richiamate da Loredana Perla in occasione di un recente convegno dedicato al tema della *Professionalità dell'insegnante* (Bari, 14-15 aprile 2016), si coniugano con l'istanza valutativa-autovalutativa, che è trasversale a tutti i contesti organizzativi educativi, siano essi contesti che erogano servizi di cura alla persona, contesti scolastici o universitari.

Ma non solo: la valutazione mira a fornire ai diversi attori del sistema educativo – in particolare decisori e stakeholders – informazioni e dati utili a supportare un processo decisionale più consapevole e orientato (Viganò, Cattaneo, 2010; Montalbetti, 2011), e queste informazioni vengono raccolte sotto forma di *documentazioni*.

Il forte nesso fra documentazione e valutazione appare evidente soprattutto in alcuni ambiti.

In primis, in ambito *scolastico*, dove il concetto di “autonomia” si accompagna all’impegno di *render conto* delle proprie azioni e a sistemi di miglioramento. La valutazione delle istituzioni scolastiche, ad esempio, è scandita da diverse azioni che comprendono la redazione di scritture documentali dalla funzione autovalutativa e rendicontativa – quali il Rapporto di Auto-Valutazione, RAV, e il conseguente Piano di Miglioramento, PdM – azioni di valutazione esterna da parte dell’INVALSI, azioni di rendicontazione e pubblicazione dei risultati raggiunti e delle azioni di miglioramento definite e attuate dagli istituti scolastici (cfr. Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione, DPR n. 80 del 28.03.2013).

Diversi i progetti di ricerca recenti che hanno messo in luce l’importanza delle pratiche documentali valutative scolastiche.

Se ne ricordano, sinteticamente, due:

- il progetto “Valutazione e *governance* della scuola. Verso un sistema valutativo *context-based*” (PRIN, Università Cattolica del Sacro Cuore), che muove dall’ipotesi generale che la valutazione *context-based* sia uno strumento di potenziale supporto alla *governance* del territorio, in quanto permette a soggetti esterni di fruire di informazioni interne che non sempre sono note e riconosciute all’esterno del contesto scolastico (Lisimberti, Montalbetti, 2015), e che ha portato a censire pratiche e documentazioni valutative *interne* agli istituti scolastici (autovalutazioni di istituto, valutazioni del Piano dell’offerta formativa; customer satisfaction; valutazione del personale; bilancio sociale; follow-up degli studenti) e pratiche e documentazioni valutative *esterne* (certificazione di qualità, partecipazione a progetti di valutazione esterna nazionali e internazionali);
- un progetto di ricerca sui dispositivi di analisi della documentazione di valutazione del sistema scuola (RAV e Piani di Miglioramento) denominato “Orizzonti della Valutazione” (DM 435, art. 25; DD 937 del 15.09.2015; Nota MIUR 11171 - 09.11.2015 - Allegato 2; Direzione Generale USR Puglia MPIAOODRPU 12780), ricerca-azione² nata proprio dall’intento di effettuare una “mappatura” delle documentazioni valutative – RAV e PDM – degli istituti scolastici pugliesi (le cui risultanze sono in corso di pubblicazione).

Un secondo ambito in cui il legame fra documentazione e valutazione si mostra con evidenza è quello *universitario*, in cui tutti i sistemi valutativi – volti a promuovere miglioramento non solo degli apprendimenti degli studenti, ma dell’efficacia e della qualità complessiva del sistema universitario (Perla, 2004) – muovono dalla *raccolta*

² L’*équipe* di ricerca ha coinvolto i Prof.ri Loredana Perla e Michele Baldassarre e le dott.sse Viviana Vinci e Valeria Tamborra dell’Università degli Studi di Bari Aldo Moro. La scuola capofila del Progetto è il Liceo Scientifico Fermi di Bari (Dirigente Prof.ssa Giovanna Griseta; docente referente del progetto: Prof.ssa Marcella Circelli).

di evidenze documentate sulla qualità della produzione scientifica, della didattica e della cosiddetta “terza missione”, formazione di terzo livello attraverso servizi consulenziali aperti anche al territorio. Si pensi ai sistemi dell’Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca, basati sulla raccolta di evidenze attraverso dispositivi documentali autovalutativi e valutativi, sia dei sistemi organizzativi che delle performance professionali individuali (Ava – *Autovalutazione, Valutazione periodica, Accreditamento*; VQR – Valutazione della Qualità della Ricerca; SUA-CDS e SUA-RD, ASN, Valutazione Performance).

Il terzo ambito, in cui il legame fra documentazione e valutazione appare forse ancora con più forza – pur restando tuttavia ad un livello latente e implicito – riguarda il terzo settore e l’insieme dei contesti che erogano *servizi di cura educativa alla persona*, caratterizzati da un alto grado di complessità, spesso dalla logica dell’emergenza, da ruoli professionali non sempre chiari e definiti. La valutazione, possibile strumento per *pensare il lavoro educativo* (Stiozzi, Vinci 2016), per decostruire e comunicare la pratica professionale in ambito educativo, si intreccia fortemente con la difficoltà di “dire” le pratiche educative, di documentarle attraverso la narrazione (Biffi, 2014): *l’agire educativo* (Perla, Riva, 2016) resta un “oggetto” complesso e opaco, poco visibile sia all’*interno* che all’*esterno* dei servizi, con la conseguente difficoltà ad autovalutarsi e la tendenza diffusa ad utilizzare le pratiche valutative codificate solo per focalizzare aspetti tecnici, procedurali, rispondenti a logiche di rendicontazione industriale e commerciale.

Se il legame fra documentazione e valutazione appare così forte, allora non è possibile *formare alla valutazione* senza lavorare anche *sulla* (e *con*) *la documentazione*: questa consapevolezza ha sotteso l’esperienza del *Pilot Training Course* EDUEVAL presso l’Università di Bari.

2. EDUEVAL: come formare i valutatori dell’agire educativo

EDUEVAL (EDUEVAL Consortium, 2015; Perla, Vinci 2015a, 2015b; <http://www.edueval.eu/>) è un progetto Grundtvig – *Life Long Learning Programme* avviato nel 2014 e conclusosi nel 2016 sotto il coordinamento dell’Università di Milano-Bicocca (Responsabile la Prof.ssa M.G. Riva). Obiettivo prioritario del progetto è stato il voler contribuire alla riflessione, a livello europeo, sulla definizione del *profilo professionale del valutatore degli staff* e sulla messa a punto di un Curriculum per la *formazione dei valutatori degli staff dell’agire educativo*.

Definire il profilo professionale del valutatore dell’agire educativo non è semplice, come dimostra anche il recente dibattito sui profili di competenze del lavoro educativo (Research voor Beleid, 2010, Carlsen & Irons, 2003; Jarvis, 2009), il quale ha messo in evidenza la difficoltà di pervenire ad una modellistica compiuta delle procedure e dei metodi della valutazione dell’agire educativo, in particolare nel campo dell’educazione degli adulti.

Come hanno evidenziato le risultanze del progetto (EDUEVAL Consortium, 2015), la valutazione del lavoro educativo viene svolta in Europa da figure professionali plurime, che è possibile aggregare in due macro-categorie: 1) i “valutatori ufficialmente

riconosciuti”, ossia i cosiddetti valutatori/certificatori della qualità o personale afferente ad enti esterni all’organizzazione, che valutano la non conformità a standard prefissati e che non è detto abbiano una profonda conoscenza del contesto educativo e della complessità dei processi e delle dinamiche lavorative degli staff che vi operano; 2) i “valutatori non ufficialmente riconosciuti”, professionisti provenienti da percorsi formativi e professionali differenti, con esperienze nel campo educativo e ruoli di coordinamento (formatori, supervisori, consulenti, coordinatori, esperti) che, a differenza dei primi, hanno un’ampia conoscenza dei contesti di educazione degli adulti, ma non necessariamente provengono da percorsi professionalizzanti specifici sulla valutazione, per cui il loro operato si svolge attraverso strategie poco codificate o per nulla proceduralizzate e strumenti informali o costruiti all’interno dei gruppi di lavoro – gli staff – oggetto stesso della valutazione.

Pur trovandoci in presenza di una declinazione piuttosto generica delle *competenze professionali del valutatore dell’agire educativo*, ve ne sono alcune che emergono trasversalmente considerando diversi professionisti che operano come valutatori all’interno dei differenti contesti educativi, con target e scopi plurimi, e che hanno costituito indubbiamente delle “tracce” utili per orientare la perimetrazione e definizione del profilo del valutatore professionista EDUEVAL. Si tratta di competenze *tecniche e metodologiche* della valutazione, relative all’utilizzo di metodi e strumenti della ricerca valutativa (adattati via via a contesti differenti), al saper utilizzare tecniche di elaborazione ed interpretazione dei dati, al saper analizzare e redigere documenti a supporto delle attività di valutazione; di competenze *organizzative e di coordinamento* della valutazione, di gestione di risorse economiche e umane al fine di ottimizzare le attività previste dal contratto/servizio, di gestione di politiche, programmi, progetti e azioni da valutare; di competenze di *settore*, ossia relative allo specifico contesto in cui il valutatore è chiamato ad operare e a cui è opportuno adattare metodi e modelli valutativi; di competenze *relazionali, comunicative, culturali* multi-disciplinari e *trasversali* (Rey, 2003), relative alla gestione dei gruppi, alla risoluzione di problemi, alle strategie di coping di situazioni ansiogene, alla capacità di entrare in relazione con una postura di ascolto, attenta a mitigare soggettività e pregiudizi, nei confronti degli utenti della valutazione, dei committenti, degli stakeholders.

Nello studio del profilo del valutatore dell’AE staff e nel disegno del modello di formazione conseguente, si è tenuto conto della complessità dei *ruoli* di tale figura professionale, comprendenti – oltre a quelli più specificatamente valutativi – altri di management, formazione e coordinamento). Il valutatore degli AE staff rappresenta un professionista di livello apicale che opera nel campo dell’educazione degli adulti, utilizzando metodi e strumenti valutativi specifici volti al miglioramento del lavoro educativo degli staff. Fra le sue attività, ricordiamo la progettazione, l’attuazione e la gestione della valutazione delle azioni educative e formative degli staff; la costruzione di piani e strumenti di valutazione e autovalutazione; la raccolta, analisi e interpretazione dei dati; la documentazione e comunicazione dei risultati della valutazione; l’accompagnamento e progettazione di azioni di follow up e ri-progettazione del lavoro educativo degli staff AE; il sostegno alla collaborazione dello staff con il territorio e gli interlocutori/stakeholders a vario titolo coinvolti nei processi valutativi dei servizi. Il valutatore dell’agire educativo utilizza metodi e strumenti qualitativi e quantitativi per lo

svolgimento delle proprie attività, fra cui metodi e strumenti di osservazione, checklist e rubriche valutative; metodi e strumenti di rilevazione dei dati quantitativi, survey e questionari; metodi e strumenti di rilevazione dei dati qualitativi, utilizzati nelle attività di valutazione e di autovalutazione, valorizzanti la dimensione del gruppo fra cui focus group, case study, brainstorming, portfolio, audit, scritture dello staff.

Il modello di formazione alla valutazione dell'agire educativo proposto come output del progetto EDUEVAL costituisce l'esito di un corso di formazione, progettato dall'Università degli Studi di Bari Aldo Moro (partner del progetto) allo scopo di formare una figura professionale nuova, altamente flessibile, con spiccate caratteristiche di polifunzionalità in grado di operare in vari contesti. Il corso, nella sua forma pilota, ha coinvolto un totale di 105 partecipanti provenienti da sei partner afferenti a cinque paesi (Italia, Lettonia, Polonia, Spagna, Grecia); sulla base delle riflessioni, delle criticità e dei punti di forza emersi nelle esperienze di formazione pilota, si è giunti alla curricolazione di un corso della durata di 100 ore, in modalità blended, da implementare a livello europeo.

Di seguito si descrive specificatamente l'esperienza del Pilot Training Course EDUEVAL UNIBA che, come già detto precedentemente, ha inteso valorizzare il nesso fra documentazione e valutazione per lo sviluppo professionale del valutatore dell'agire educativo.

3. Il Pilot Training Course EDUEVAL presso l'Università di Bari

L'esperienza di formazione EDUEVAL presso l'Università di Bari ha costituito un percorso formativo in cui sono stati utilizzati diversi dispositivi documentali dalla duplice funzione formativa, cioè una funzione più specificatamente *riflessiva/autovalutativa* e una seconda funzione formativa/*professionalizzante* volta, cioè, alla costruzione di *dispositivi valutativi* per lo *sviluppo professionale dei valutatori professionisti*.

Come dispositivi documentali dalla funzione formativa riflessiva/autovalutativa, sono stati utilizzati: le *mappe mentali* (Vinci, 2012), strumenti utili per far emergere e rappresentare graficamente tutti gli *impliciti* (Perla 2010) e le credenze dei partecipanti circa un tema tanto complesso quale quello della valutazione del lavoro educativo³;

³ Si riportano, a titolo esemplificativo, alcune rappresentazioni della valutazione esplicitate nella mappa mentale: “la valutazione è uno *sguardo attivo*, un saper guardare, un saper cogliere”, “la valutazione è una *cassetta degli attrezzi*”; “la valutazione è il *superamento dell'autoreferenzialità*, è un capire se l'altro è meglio di me e che cosa dall'altro posso imparare”; “la valutazione valorizza sia chi lo fa sia chi lo riceve”; “la valutazione è il passare *dal caos all'ordine*”; “la valutazione è una possibile *strada da percorrere per il miglioramento*”; “la valutazione nasce dalla conoscenza del contesto che occorre valutare: sapere chi vi opera, chi lo fa e come lo fa”; “la valutazione può essere consapevole o inconsapevole”; “la valutazione può diventare anche *conflitto* (occorre responsabilità, impegno, riconoscimento dell'altro)”; “la valutazione necessita

brainstorming, analisi di *case study* e confronto sulle pratiche professionali anche attraverso la narrazione; la *scrittura riflessiva*, una forma di scrittura professionale assunta come dispositivo di autoformazione dell'adulto (Perla 2012) utile a riflettere sull'esperienza di formazione in relazione alla propria identità professionale, ai propri saperi, vissuti, esperienze personali e professionali, stati emotivi, credenze e rappresentazioni implicite che sottendono l'agire educativo. Fra i dispositivi documentali finalizzati alla costruzione di *dispositivi valutativi* per lo sviluppo professionale dei valutatori professionisti è stata utilizzata in particolare la *rubrica*, strumento adattato ai processi di autovalutazione e valutazione degli staff che operano nei contesti educativi degli adulti⁴. Attraverso le attività di formazione in presenza (5 incontri della durata di 4 ore ciascuno, svolti presso l'Università) e in modalità e-learning, il Pilot Training Course EDUEVAL⁵ ha permesso all'équipe di ricerca di riflettere su alcune evidenze di rilievo particolarmente utili nell'orientare la costruzione del modello di formazione per il valutatore degli staff educativi.

L'influenza delle *esperienze professionali pregresse sulle rappresentazioni della valutazione* è stato il primo tema, emerso chiaramente nell'esplicitazione di *differenti visioni della valutazione*, legate a diverse esperienze professionali dei partecipanti, divisi in due macro-categorie: un gruppo di operatori sociali del terzo settore, aventi esperienza di valutazione degli staff educativi non ufficialmente riconosciuta (mediatori, educatori, operatori sociali), i quali hanno manifestato forti pregiudizi e scetticismo nei confronti della valutazione, soprattutto se esterna⁶; un secondo gruppo di formatori e

di maturità ed esperienza nel campo professionale che si intende valutare"; "la valutazione è assenza di pregiudizio (*valutazione non vuol dire giudicare!*)".

⁴ Durante le attività di formazione i corsisti (aspiranti valutatori professionisti) hanno individuato – e successivamente “rubricato” – alcune dimensioni del lavoro educativo ritenute prioritarie nei contesti educativi per adulti: la gestione delle risorse umane; la gestione delle risorse finanziarie/approvvvigionamento/bilancio; la progettazione; la comunicazione; le partnership e il rapporto col territorio (stakeholders, rete, istituzioni, famiglie ecc.); la valutazione/autovalutazione; vision, mission, valori; il quadro normativo di riferimento; la leadership; la realizzazione dell'intervento educativo; l'inclusione; la documentazione; l'analisi della storia dell'istituzione e della tipologia di servizio (che si dividono in servizi di bassa, media, alta soglia); la formazione; la tenuta dei ruoli e la “plasticità” dell'équipe (interscambio degli educatori con altre strutture ma anche coesione interna); la capacità dello staff di reinventare il lavoro e di leggere i processi.

⁵ La strutturazione del curriculum formativo pilota ha previsto un totale di 30 ore, di cui 10 e-learning e 20 di attività formative in presenza, e una articolazione dei contenuti in unità didattiche incentrate sulle principali attività implicate nei processi di valutazione del lavoro educativo (sinteticamente, i temi oggetto del corso sono stati: The profile of the evaluator of the staff in the field of Adult Education; Educational work in the field of Adult Education: indicators and areas of competence; External evaluation; Self-evaluation; The evaluation of the context; Instructions to implement a visit of evaluation).

⁶ La prima *vision* guarda alla valutazione come uno strumento potenzialmente pericoloso, perché legato al giudizio e al pregiudizio del valutatore esterno, il quale spesso non ha esperienza nei contesti di lavoro che va a valutare. Se il valutatore non conosce i processi interni alle organizzazioni valutate, come avviene spesso nel terzo settore - in cui il valutatore non è stato preceden-

docenti con alle spalle esperienza di valutazione ufficialmente riconosciuta (insegnanti, formatori e dirigenti, operanti in qualità di valutatori ufficialmente riconosciuti nella pubblica amministrazione), che invece hanno dichiarato la convinzione che la valutazione sia necessaria in tutte le organizzazioni, soprattutto se condotta da un esperto esterno, in quanto processo finalizzato al miglioramento del sistema⁷.

Altro tema centrale emerso nel Pilot Training Course EDUEVAL presso l'Università di Bari è quello del "*meticciamento degli strumenti e delle modalità della valutazione dell'agire educativo*". Il gruppo di formazione ha manifestato la difficoltà di pensare ad uno strumento universale in grado di valutare trasversalmente i servizi educa-

temente un operatore ma osserva e valuta il contesto secondo griglie e criteri costruiti aprioristicamente, sulla base di studi valutativi - il suo giudizio di valutazione può essere distorto, derivante da una mancata lettura e comprensione del contesto, quindi pericoloso. Un operatore sociale, proprio a partire dalla propria esperienza, ha a tal proposito sottolineato la necessità che un valutatore debba obbligatoriamente avere una esperienza professionale di ampia durata (almeno 10 anni) nei contesti che intende valutare. In tale visione, molto scettica nei confronti della valutazione esterna e degli strumenti molto strutturati di valutazione, l'unica strada ritenuta utile è quella che viene dagli utenti beneficiari attraverso forme di partecipazione, cioè la *valutazione partecipata*. Inoltre, tale visione ritiene la valutazione esterna, oltre che pericolosa, inefficace nel valutare alcune dimensioni importanti della relazione educativa, che sono di natura "sfuggente", difficilmente compatibile con griglie, strumenti codificati, descrittori misurabili. Si riporta, ad esempio, un quesito posto al gruppo di formazione da un operatore sociale: *come è possibile valutare il sogno? Come è possibile valutare la qualità della relazione educativa?* Secondo questa visione, in sintesi, non tutto è valutabile, soprattutto le dimensioni più qualitative, relazionali e soggettive dell'esperienza educativa.

⁷ Questa seconda visione considera sempre, in qualsiasi contesto organizzativo, la valutazione come strumento non solo utile, ma necessario. Tutti gli operatori che sono immersi nei processi e nelle dinamiche di lavoro non possono, da soli, avere una "fotografia" chiara di quanto avviene nel contesto in cui è implicato, se non con il supporto e lo sguardo esterno e distaccato di un valutatore: la valutazione è intesa come un modo di "uscire dall'autoreferenzialità". In questa seconda visione, le conseguenze della valutazione sono sempre sinonimo di cambiamento che ha come fine, sempre, il miglioramento dei processi lavorativi e del benessere organizzativo. Rispetto alla questione della partecipazione degli utenti, questa seconda visione considera poco corretto basare esclusivamente la valutazione sulla soddisfazione degli utenti, soprattutto in contesti educativi in cui gli utenti possono essere persone con gravi disagi, malattie, reati e portatori di bisogni specifici su cui non può basarsi la valutazione. Affinché la valutazione non sia legata alla soggettività (e quindi anche al rischio di pregiudizio) del valutatore, occorre che si regga, invece, su evidenze, su prove concrete, su fatti che nella realtà è possibile osservare e confrontare. In tal senso, tutte le dimensioni della realtà sono osservabili, anche quelle apparentemente più sfuggenti (come gli elementi relazionali, i comportamenti, le dinamiche) in quanto gli strumenti di valutazione vengono costruiti efficacemente sulla base di un contesto specifico che il valutatore deve conoscere. Una buona valutazione comporta uno studio preventivo del contesto, dell'ambito di intervento degli operatori, degli obiettivi dichiarati dall'organizzazione da valutare: non si tratta di un processo aprioristico e decontestualizzato, ma di una strategia trasparente, che richiede grande competenza e condivisione con il contesto valutato in tutti i suoi livelli, dai vertici dell'organizzazione, fino agli utenti beneficiari (in questo senso allora ha senso parlare di *partecipazione*, nei termini di condivisione della strategia di miglioramento).

tivi, anche se diversi, sulla base di due argomentazioni: innanzitutto la difficoltà di individuare elementi generalizzabili, trasversali, “universali”, data la grande diversità della natura delle strutture e dei contesti organizzativi; in secondo luogo, una difficoltà di formalizzare *come avviene l’educazione* connessa alla complessità delle variabili che la costituiscono e che si riflettono sulla sua valutazione⁸. Fra gli strumenti, uno oggetto di particolare attenzione è stato la *rubrica*, considerata uno strumento strutturato molto utile alla valutazione del contesto che, secondo quanto emerso negli incontri in presenza, deve essere costruita sul contesto specifico, ad hoc, sulla base di una osservazione pregressa. La strutturazione dello strumento, benché utile a trarre delle evidenze, per alcuni partecipanti agli incontri di formazione mostra, tuttavia, anche la sua criticità: la fatica a far emergere la dimensione relazionale, il “come avviene l’educazione”. Se gli aspetti più qualitativi del lavoro educativo fanno fatica ad essere “inquadrati” da uno strumento strutturato, allora forse è possibile integrare e/o meticcicare lo strumento osservativo codificato (come la rubrica) con altri strumenti di valutazione più qualitativi, ermeneutici, descrittivi (ad esempio il diario di bordo o altre forme narrative). Uno strumento centrale nell’autovalutazione degli staff è il *diario di bordo*, una scrittura individuale e obbligatoria per tutti gli operatori (l’operatore di turno lo deve scrivere obbligatoriamente alla fine di ogni turno), che viene letta da tutti e può essere utilizzata, a posteriori, come strumento di discussione sulle rappresentazioni discordanti di più operatori di uno stesso accadimento (ognuno scrive su un caso - lo stesso - e poi si lavora sulle discordanze, visto che una delle maggiori difficoltà all’interno degli staff educativi, secondo quanto emerso nel Pilot Training Course, è proprio mettere in atto forme di scrittura condivisa).

Il tema dell’*autovalutazione dello staff*, ritenuto centrale per la formazione del valutatore dell’agire educativo, è stato affrontato a partire dal confronto delle esperienze dei corsisti, che utilizzano modalità e strategie diverse, ad esempio: le riunioni di équipe svolte per verificare lo stato delle attività progettate a inizio anno; la supervisione dell’équipe, condotta da un supervisore in grado di far emergere “che cosa non sta funzionando”, l’inconsapevolezza dei ruoli e il conflitto interno al gruppo; le schede di autovalutazione alla fine del percorso; un esercizio di definizione dell’organigramma (lavoro di definizione di ruoli e funzioni reali); la rappresentazione della propria identità professionale all’interno del gruppo; l’auto-narrazione scritta; un gioco di ruolo in cui viene simulato un conflitto fra educatori attraverso la mediazione di due colleghi (gli educatori che vivono lo stato di conflitto danno ai due colleghi le istruzioni per rappresentare la situazione; tale gioco di ruolo richiede la presenza di un mediatore).

⁸ La *valutazione del lavoro educativo* è emerso come un concetto denso di rappresentazioni diverse che si giocano a diversi livelli: *emotivo*, che vede la valutazione sempre associata ad emozioni e sentimenti profondi (paure, fatiche, gioie, pregiudizi, distacco, partecipazione); *procedurale* e *processuale*, legato all’utilizzo di strumenti, alla scansione di fasi, all’individuazione di criteri e dimensioni, a metodologie quali/quantitative; *identitario auto/etero valutativo*, cioè un livello individuale e interpersonale, in quanto la valutazione coinvolge la singola persona che valuta o è valutata, così come più persone in relazione (che si valutano o sono valutate da qualcuno); *riflessivo*, riguardante la postura e l’atteggiamento di autocritica, di ascolto del contesto, di riflessione che è propria della valutazione; *sistemico*, che associa la valutazione del lavoro educativo alla capitalizzazione delle competenze e al miglioramento dell’organizzazione.

La riflessione del gruppo ha evidenziato quanto l'autovalutazione debba essere e/o diventare una prassi di cui si dota l'organizzazione *con continuità*, che prescinde da una logica dell'emergenza ed è necessaria per riprogrammare le attività. Intervenire sull'emergenza non basta, occorre lavorare contestualmente sull'attività, ma anche sulla relazione, sul miglioramento delle dinamiche di gruppo: individuati le criticità (grazie alla valutazione), occorre migliorare la relazione e superare la paura del giudizio altrui attraverso la crescita, l'autoconsapevolezza, la definizione dei ruoli.

Al termine delle attività di formazione, i partecipanti hanno svolto una *scrittura* riflessiva, grazie al quale hanno potuto "mettere a distanza" l'esperienza con uno sguardo riflessivo, capace di interconnettere retrospettivamente quanto appreso con le credenze personali, affettive, etiche ed ideologiche che sottendono il proprio agire professionale.

L'esperienza di formazione si è conclusa con il proposito – da parte del gruppo di formandi ma anche da parte dell'équipe di ricerca-formazione – di continuare le attività formative al fine di creare una équipe di valutatori professionisti e, nel tempo, di puntare alla costituzione di un albo professionale riconosciuto normativamente. Si intende costituire in Puglia un laboratorio di ricerca impegnato nella costituzione di partnership cooperative fra ricercatori ed équipe di valutatori impegnati nella formalizzazione di modelli, strategie e strumenti di valutazione; nella implementazione di corsi di alta formazione post lauream per formare valutatori degli staff educativi accreditati a livello europeo e ufficialmente riconosciuti; nella creazione di partenariati con le istituzioni del territorio e i decisori al fine di puntare ad un maggiore riconoscimento del profilo professionale del valutatore dell'agire educativo (Perla, Vinci, 2016).

Bibliografia

- Altschuld, J.W., Engle, M. (1994), *The Preparation of professional evaluators: issues, perspectives and programs. New Directions in Program Evaluation*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Biffi, E. (2014), *Le scritture professionali del lavoro educativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Carlsen, A., Irons, J. (2003), Learning 4 Sharing: Manual for Adult Education Practitioners, in «Vilnius», pp. 23-28.
- EDUEVAL Consortium (2015, a cura di). *The Evaluation of Adult Education Staff. EDUEVAL Handbook. Volume 3*, PensaMultimedia, Lecce.
- Galliani, L. (2014), *L'agire valutativo*. La Scuola, Brescia.
- Jääger, T., Irons, J. (2006), *Towards becoming a good adult educator. Resource book for adult educators*. http://www.vabaharidus.ee/public/files/LPIA_Agade_A4.pdf.
- Jarvis, P. (2009), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, Routledge, London.
- Lisimberti, C., Montalbetti, K. (2015), *Valutazione e governance della scuola. Verso un sistema valutativo context-based*, PensaMultimedia, Lecce.
- Montalbetti, K., Lisimberti, C. (2015), *Professionalità educativa e ricerca. Risorse e strumenti*, PensaMultimedia, Lecce.
- Montalbetti, K., (2011), *Manuale per la valutazione nelle pratiche formative. Metodi, dispositivi e strumenti*, Vita e Pensiero, Milano.
- Perla, L. (2004), *Valutazione e qualità in università*, Carocci, Roma.

- Perla, L. (2010), *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia.
- Perla, L. (2012a), *Scritture professionali. Metodi per la formazione*, Progedit, Bari.
- Perla, L. (2012b), *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Perla, L., Vinci, V. (2015a), *The Evaluation of Adult Education Staff. EDUEVAL Curriculum. Volume 1*, PensaMultimedia, Lecce.
- Perla, L., Vinci, V. (2015b), *The Evaluation of Adult Education Staff. EDUEVAL How to do Guide. Volume 2*, PensaMultimedia, Lecce.
- Perla, L., Vinci, V. (2016), *La valutazione dell'agire educativo: modelli e dispositivi*, in L. Perla, M.G. Riva M.G., *L'agire educativo*, La Scuola, Brescia, pp. 200-213.
- Research voor Beleid (2010), *Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*, Final report, Zoetermeer
- Rey, B. (1996), *Les compétences transversales en question*, ESF, Paris.
- Ulivieri Stiozzi, S., Vinci, V., *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico*, FrancoAngeli, Milano.
- Viganò, R., Cattaneo, A. (2010), *La qualità dei progetti formativi. Una ricerca promossa dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia*, Vita e Pensiero, Milano.
- Vinci, V. (2012). *Scrivere mappe didattiche*, in L., Perla, *Scritture professionali. Metodi per la formazione*, Progedit, Bari, pp. 120-148.
- EDUEVAL Project: 538743-LLP-1-2013-IT-GRUNDTVIG-GMP. With the support of LLP Programme Grundtvig Multilateral Project. This publication only reflects the views of the Authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Laboratori di progettazione didattica e formazione degli insegnanti: una ricerca-azione collaborativa

di Luisa Zecca – Università di Milano Bicocca

Abstract: This paper discusses the relationship between collaborative action research, in-service teacher education and classroom action research. A pilot case study on K12 competency-based learning provides an example of the collaborative action research process. The project involved a total of 40 senior teachers of kindergarten, primary and secondary school. Results from the qualitative analyses reveals: personal conceptions of teacher design and methods, main factors that contribute to change practices and the reasons for change resistance.

Keywords: Collaborative action research, Teacher Education, Curriculum design

1. Quale formazione in servizio per gli insegnanti? Per quale progetto di scuola?

Il discorso sulla formazione degli insegnanti, nei documenti internazionali e alla luce di un'ampia letteratura sul tema (Darling-Hammond, Bransford, 2007), postula la correlazione tra qualità dell'insegnamento-apprendimento, competenze in uscita degli studenti e qualità della formazione insegnante. La formazione iniziale e continua è ritenuta, infatti, una variabile chiave e strategica per il miglioramento dei sistemi scolastici e per il successo formativo delle persone. Il dibattito sul tema è vasto e non certamente esauribile in questa sede, ma rivela un'interessante contrapposizione tra una visione 'caleidoscopica' del concetto di qualità dell'insegnamento, così complessa da non fare emergere elementi significativi (Wang, Lin et al., 2011), e i risultati di meta-analisi transnazionali su pratiche didattiche che danno evidenza dei fattori rilevanti per l'apprendimento scolastico (Hattie, 2012). A quale modello di qualità riferirsi, per quale ruolo della scuola e, più nello specifico, a quale idea di professionalità ancorare la formazione degli insegnanti, sono questioni che di recente hanno rinnovato il dibattito nel mondo della scuola e della ricerca. Le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo (2012) e la legge 107 del 2015, che prevede per gli insegnanti l'obbligo alla formazione continua, hanno dato luogo a processi di ri-significazione del fare scuola nel suo complesso e di riflessione sul tema dello sviluppo della professionalità insegnante. Inoltre, la circolare MIUR del 7 gennaio 2016 "Indicazioni e orientamenti per la definizione del piano triennale di formazione del personale", impegna i docenti in percorsi di sviluppo e di ricerca professionali che li vede soggetti

attivi dei processi seguendo «le migliori esperienze formative (...) che mettono a disposizione un repertorio di metodologie innovative (laboratori, workshop, ricerca-azione, peer review...)» (p. 3).

Da un punto di vista istituzionale il profilo professionale del docente è delineato nella cornice europea in un complesso di norme che ne definiscono lo stato giuridico (D. Lgs 297/94; CCNL 2006/9) e nei regolamenti dei corsi di abilitazione all'insegnamento (Scienze della Formazione Primaria e TFA) che si articolano in dettagliate finalità di conoscenze, abilità e competenze rispondenti ai descrittori di Dublino. In particolare la professionalità insegnante si caratterizza sia per una dimensione funzionale, le conoscenze e competenze necessarie a svolgere il ruolo, sia per quella deontologica. L'insegnante assume un impegno etico e civile che consiste nel prendersi cura di un bene comune, bene che non s'identifica con la scuola stessa, ma con la comunità, in particolare dei bambini e dei ragazzi che la compongono. La scuola in cui l'insegnante opera, non avrebbe l'obiettivo di formare scolari, ma cittadini di una società democratica. In questa direzione gli ordinamenti nazionali hanno recepito le competenze chiave di cittadinanza come finalità generali entro cui si collocano i progetti educativi delle singole scuole.

A livello locale gli insegnanti partecipano alla costruzione di un curriculum specifico per ogni istituto, condiviso e dettagliato nei suoi obiettivi e metodologie, adatto al contesto socio-culturale ed economico in cui si colloca, e che tiene conto delle condizioni e delle possibilità di accesso al sapere e all'esperienza dei singoli studenti sin dalla scuola dell'infanzia. Con il decreto sull'autonomia scolastica (D.P.R. n. 275/1999) s'istituisce il pluralismo culturale come valore fondante delle azioni della scuola per rispondere alle domande e alle necessità particolari utilizzando risorse individuali e specifiche. La scuola, che realizza il proprio progetto in gran parte attraverso il lavoro delle comunità degli insegnanti, viene concepita come un servizio territoriale che si raccorda con l'esterno e cerca sintesi tra un dover essere prescrittivo, che garantisce omogeneità alla proposta nazionale, ed una molteplicità indifferenziata di interessi particolari. Convivono in ogni singolo istituto comprensivo obiettivi multi-sfaccettati, compositi, non sempre coerenti, culture e sub-culture talvolta contraddittorie radicate nelle comunità professionali locali, culture che determinano svariate tipologie di metodi e pratiche d'insegnamento evidentemente eterogenee non necessariamente note alla comunità stessa.

Pensare allo sviluppo professionale dell'insegnante in quest'ottica mette in luce la chiara differenza tra competenza insegnante (*teacher competence*) e competenze d'insegnamento (*teaching competence*). La prima richiama il complesso di saperi, attitudini e capacità di azione e riflessione in situazioni mobili in cui la progettualità fa i conti con le numerose retroazioni in atto e con le dimensioni dinamiche valoriali, emotive, cognitive e relazionali sia dei sistemi più prossimi, gli individui, che di quelli più distanti e non immediatamente interagenti (Rossi, 2011). Le competenze d'insegnamento sono invece quelle disciplinari (Martini, 2005), psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative-relazionali e quelle di ricerca, documentazione e valutazione che «si sviluppa col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio, la sistematizzazione della pratica didattica» (CCNL 2006/09, art. 27). In quest'affermazione ci sembra di leggere una concezione di sviluppo professionale di tipo evolutivo, che insiste sulla capacità di indagare in modo riflessivo le proprie esperienze e di ricomporle

in modo chiaro, tramite categorie di lettura che rendano intellegibile il senso della propria pratica professionale.

L'adozione del concetto di competenza prefigura un cambiamento sia nel modo di fare didattica (Baldacci, 2010) sia nella formazione dei docenti. La formazione in servizio, può essere concepita come «attività di sostegno all'attività di progettazione curricolare, sperimentazione e riflessione dei vari dipartimenti disciplinari» (Laporta, Fiorentini et al., 2000, p. 142). da questo punto di vista l'autonomia gestionale e organizzativa può coerentemente sostenere la qualità educativa e didattica, se strettamente correlata ad un progetto ri-scritto dalle singole comunità professionali che ne garantiscono la fattibilità e la concreta messa in pratica.

2. La dimensione dell'indagine nelle comunità di ricerca collaborativa

Zeichner (1983) più di trent'anni fa classificò le teorie sulla formazione degli insegnanti in quattro orientamenti: comportamentista, *traditional-craft*, personalistica e basata sull'indagine. Per molti decenni i primi due approcci hanno prevalso sia in ambito statunitense che europeo, nonostante molti studi ne abbiano mostrato la debolezza (Korthagen, Kessels, 1999)¹. Tra le cause di un radicale ripensamento dei modelli formativi² sono noti: il basso impatto della ricerca pedagogica e didattica nella cultura diffusa della scuola; il ruolo determinante delle pre-concezioni e delle credenze sul processo di insegnamento apprendimento maturate durante la propria storia di formazione ed esperienza professionale; le culture professionali di specifiche comunità scolastiche; la conoscenza tacita incorporata nell'agire che origina prassi in cui schemi operativi d'azione si reiterano nel tempo adattandosi in modo funzionale al sistema di relazioni interno del contesto (Magnoler, 2012). I processi di formazione trasformativi sono inoltre ostacolati da resistenze alla de-costruzione e ri-costruzione di credenze profondamente incorporate (Parise, Spillane, 2010).

Se dunque le pre-concezioni e gli schemi d'azione si formano nel 'qui ed ora' della situazione didattica, è plausibile ipotizzare che anche la loro trasformazione si radichi nella presa di coscienza dell'esperienza attiva e interattiva e nella riflessione prima, durante e dopo l'esperienza stessa. Quest'ipotesi di lavoro accomuna diversi approcci che, pur riferendosi a matrici teoriche differenti, studiano strategie trasformative di concezioni e pratiche che vedono l'insegnante assumere una postura protesa all'indagine. La formazione *research-based*, che ha stretti nessi con l'approccio *inquiry* di stampo

¹ Tra i motivi del fallimento dei modelli *theory into practice* la letteratura indica: il processo di socializzazione nella scuola, il non utilizzo delle teorie che i neo-insegnanti hanno appreso; la complessità dell'insegnamento; la propria storia di formazione come allievi; il bisogno di conoscenza pratica più che di conoscenza formale; le dimensioni emotive, relazionali spesso determinate da co-azioni e interazioni, gli abiti mentali e le routines.

² Si tratta di modelli 'dal basso', che partono dall'analisi della propria esperienza in classe, come ad esempio il modello ALACT: Action-Looking back on the action-Awareness of essential aspects- Creating alternative methods of action-Trial (Korthagen, Vasalos, 2005, p.49).

deweyano, è oggetto di studio e di un dibattito fecondo sul tema del rapporto tra ricerca e formazione e delle possibili articolazioni tra i due ambiti. L'attenzione verso la metodologia Ricerca-Formazione nasce da una doppia istanza: quella di orientare la formazione in servizio ad una professionalità docente di tipo riflessivo (dimensione delle competenze e dimensione dell'identità professionale) e quella di mettere a punto dispositivi formativi complessi che promuovano apprendimento trasformativo. Caratteristiche peculiari di tali approcci sono: la problematizzazione della dialettica tra teorie e pratiche, tra sapere formalizzato e sapere dell'esperienza; la graduale scoperta e presa di coscienza dei propri schemi d'azione tramite processi di analisi; la co-interpretazione tramite processi dialogici e di gruppo delle pratiche didattiche agite e dei loro effetti. Le diverse strategie di Ricerca-Formazione si fondano su una visione dell'insegnante come "architetto del cambiamento" (Chapman, Heater, 2010) che costruisce in modo consapevole la propria conoscenza, trovando agganci alla propria rete concettuale, (Falcinelli, 2011, p. 75) e ai saperi teorici tramite la collaborazione con accademici la cui competenza esperta è a servizio della scuola.

Delle strategie di Ricerca-Formazione s'individuano, tra le molte possibili, due traiettorie: una che risponde ad una logica funzionale, l'altra ad una logica strutturale.

Nel primo caso la metodologia della ricerca pedagogica è strumentale alla formazione. I metodi e le tecniche sono oggetto di formazione degli insegnanti allo scopo di farne un uso 'riflessivo', ossia di utilizzarli in funzione di un ripensamento dei propri interventi o di una loro progettazione. A questa categoria appartengono differenti aree di studio: la valutazione formativa, l'osservazione dello sviluppo infantile, la relazione tra insegnanti e bambini, l'analisi delle pratiche didattiche di scuola francese (Altet, 2012; Bove 2009; D'Ugo, Vannini, 2015). Un caso analogo è rappresentato dagli approcci clinici, quelli autobiografici o quelli detti di 'contaminazione metodologica' (Bove, 2009) in cui tecniche qualitative, quali interviste o focus group vengono utilizzate, con gli accorgimenti del caso, per scopi formativi. Da questa prospettiva le pratiche educativo-didattiche interrogano gli insegnanti e il processo trasformativo si sviluppa tramite categorie e chiavi di lettura predefinite e già validate dalle comunità scientifiche. Sia i metodi che utilizzano tecniche di tipo osservativo e conversazionale che scale di valutazione consentono di mettere a fuoco e di selezionare ambiti (la qualità dell'educazione, le dinamiche dello sviluppo, le tipologie delle relazioni e interazioni tra insegnanti e allievi, la gestione organizzativa e didattica) e di individuare domande su cui si attiva un confronto con le rappresentazioni delle pratiche agite, con le proprie credenze e con i saperi della ricerca. Già nel 1985 un gruppo di ricerca del CIDI propose un'agenda di lavoro per osservare e organizzare la comunicazione in classe utilizzando due strumenti di osservazione organizzati in schede di autovalutazione: uno specifico per il primo ciclo della scuola elementare, l'altro per il secondo ciclo e le medie. Il progetto fu elaborato allo scopo di promuovere negli insegnanti la capacità di auto-osservarsi e di riflettere sulle cause e sulle possibili modifiche dei propri atteggiamenti e di prevedere cosa potrebbe verificarsi in classe sul piano della comunicazione (Mastromarino, 1991). Anche l'analisi delle pratiche francese può avere una doppia valenza: conoscitiva, per la ricerca, e formativa (Altet, Kaboré, Sall, 2015). La ricerca produce conoscenza sui processi sottesi alle pratiche didattiche stesse, lo scopo è renderle note,

comprensibili e comunicabili. Il processo segue alcune fasi: descrivere, spiegare e comprendere. L'indagine si focalizza sulla situazione e sulle interazioni in contesti determinati distinguendo tra pratiche "dichiarate", "constatate" e "attese". Le pratiche dichiarate riguardano quello che i soggetti dicono di fare, i discorsi sono ricchi delle rappresentazioni e comportano la presa di coscienza delle proprie attività, il sapere della pratica viene qui concettualizzato a posteriori. Le pratiche constatate sono quelle che i ricercatori o gli insegnanti-ricercatori, formati all'uso di strumenti osservativi, rilevano nelle situazioni didattiche, così come si sviluppano in classe. Le osservazioni s'incentrano su dimensioni o variabili che hanno una funzione organizzatrice dei processi d'insegnamento: vengono generalmente realizzate interviste pre e post per completare le osservazioni e comprendere i significati dell'agire che si determinano 'in-azione'. Le pratiche attese sono quelle prescritte negli ordinamenti e auspiccate dalle istituzioni e sono ricavabili dai programmi e nel curriculum. La pratica insegnante è dunque conoscibile a partire dalla sua multidimensionalità: per interpretarla il ricercatore ha bisogno di conoscere l'intenzione dell'insegnante, i suoi obiettivi d'apprendimento, il senso della sua attività e dell'attività degli allievi. L'osservazione permette di rilevare delle regolarità e delle variazioni nel modo di insegnare (un profilo, uno stile), mentre la "voce" degli insegnanti stessi e degli allievi consente di comprenderne le cause.

Mentre gli approcci sopra accennati rispondono ad una logica funzionale, per cui la ricerca produce conoscenza e metodologie funzionali alla formazione, la Ricerca-Formazione segue una logica strutturale quando fa perno sulla strategia della ricerca-azione (Nigris, 1998; Losito, Pozzo, 2005; Mortari, 2007; Felisatti, Mazzucco, 2013) nei suoi diversi approcci: *service reseach*, *participatory action research*, *schoolwide action research*³ (Cochran-Smith, Lytle, 2009; Morales, 2016).

Un caso interessante è rappresentato dalla ricerca-azione-formazione (RAF) di area francofona (Charlier, 2005; Guay, Prud'homme, 2011). La RAF propone un modello ricorsivo delle finalità implicate: quella della ricerca, per contribuire allo sviluppo della conoscenza pedagogica, quella dell'azione per provocare un cambiamento, e quello della formazione per generare trasformazione negli individui che partecipano al processo. Si perviene alla conoscenza modificando il 'campo' per trovare strategie di soluzione a problemi e domande che nascono sul 'campo', una conoscenza che conduce ad una migliore comprensione delle situazioni didattiche e ad ipotesi di direzioni per l'azione. La conoscenza prodotta dal gruppo in cui gli insegnanti sono co-ricercatori è contestualizzata e validata tramite l'esplicitazione delle domande, delle scelte epistemologiche, dei metodi utilizzati e l'analisi della loro coerenza. L'azione viene più volte analizzata e concettualizzata in situazione e in modo mediato attraverso tecniche utilizzate nella ricerca sociale e molteplici strumenti di documentazione pedagogica (diari, fotografie, video, schemi progettuali, artefatti degli studenti e degli insegnanti) talvolta costruiti ad hoc dal gruppo stesso. La pratica, contestualizzata, è indagata e conosciuta

³ La conoscenza prodotta dalla ricerca-azione apporta un contributo alle riforme della scuola come snodo decisivo del progetto democratico. L'approccio *schoolwide action research* (Calhoun, 1993) è una strategia che nasce con obiettivi trasformativi e di riforma radicati nel costruito di Professional Development School (PDS) e nei processi che accompagnano il cambiamento dell'organizzazione scolastica.

dagli attori che ne fanno parte e la agiscono, oltre che da soggetti esterni. La rappresentazione che ne emerge è il risultato di dialoghi intersoggettivi che hanno origine nella pratica stessa “monitorata” con un approccio piagetianamente “quasi-sperimentale”. Attraverso la partecipazione alla ricerca-azione-formazione gli insegnanti sviluppano la capacità di disegnare un’indagine intorno a temi d’interesse comune, con uno scopo condiviso, per obiettivi d’insegnamento-apprendimento molto specifici e ben individuati (Hine, 2013). Gli obiettivi formativi sono due: sviluppare capacità di ricerca negli insegnanti su temi specifici e provocare cambiamenti nella didattica. La RAF si sviluppa in fasi successive: ad attività formative seguono cicli di ricerca-azione in classe. Nel caso dello studio pilota che discutiamo in seguito la formazione si struttura in un laboratorio iniziale sul tema oggetto di indagine (la didattica per competenze) alternato a laboratori di progettazione che hanno come oggetto l’azione didattica. La documentazione raccolta in fieri è oggetto di analisi secondo categorie individuate dal gruppo stesso e coerenti con il *framework* teorico condiviso in fase iniziale. Le ipotesi prendono la forma della definizione di un problema (*problem finding e posing*) e il processo ciclico e ricorsivo di attivazione di strategie ha un impatto diretto sulle prassi educativo-didattiche, sul sapere dell’esperienza e sulla ricerca educativa, secondo una logica che integra il ruolo dell’insegnante con quello del ricercatore.

3. Laboratori di progettazione didattica per competenze: studio pilota

3.1. Contesto, posizione del problema e metodologia

Il percorso, commissionato dalla dirigenza di una rete di scuole della provincia di Milano, si configura come attività di supporto all’introduzione delle nuove indicazioni curriculari ed è finanziato dal MIUR.

L’introduzione di un curriculum unico orientato alla formazione di competenze per l’istruzione di base (dai 2-3 ai 13-14 anni) è recente (2012), dunque è scarsa la conoscenza dell’impatto che tale riforma ha avuto in questi ultimi anni sulla scuola e sugli insegnanti. In questa sede presentiamo i risultati preliminari di un percorso di ricerca-formazione sulla progettazione didattica per competenze (Magnoler, Sorzio, 2012) realizzato nell’anno scolastico 2014-2015 allo scopo sia di esplorare la percezione degli insegnanti in merito al costrutto di didattica per competenze, sia di sondare l’efficacia della metodologia dal punto di vista dello sviluppo professionale dei docenti. La ricerca si configura come ricerca-azione-formazione (RAF) (Charlier, 2005), dunque insegnanti e ricercatori collaborano alla costruzione di strumenti concettuali funzionali alla comprensione e allo sviluppo delle pratiche insegnanti. L’ipotesi sottesa assume che la competenza professionale si sviluppi tramite processi di riflessione sulle pratiche sostenuti da metodi formativi laboratoriali. Il laboratorio di progettazione e valutazione come metodo di lavoro prevede: coinvolgimento diretto, confronto in gruppo delle pratiche didattiche, formalizzazione, ricerca e sperimentazione di percorsi di didattica. Gli insegnanti, con il supporto del ricercatore-formatore, elaborano progetti didattici di cui

individuare nuclei concettuali forti, disciplinari o interdisciplinari, costruire mappe, cogliere possibili raccordi con l'esperienza degli studenti, immaginare obiettivi, itinerari, scelte metodologiche, modalità di verifica e valutazione, autovalutazione e co-valutazione dei percorsi e degli apprendimenti.

La focalizzazione è sull'azione dell'insegnante che si modifica durante il processo di ricerca-azione in classe e che contemporaneamente diviene oggetto di ricerca condiviso tra ricercatori accademici e insegnanti-ricercatori. Concettualizzare attraverso operazioni riflessive "in azione" e "dopo l'azione" vuol dire individuare, nel continuum dell'esperienza, informazioni rilevanti e organizzarle in reti concettuali, scoprire le regolarità nelle pratiche, individuare gli scarti che si generano tra il prima e il dopo, la co-azione e le interazioni con il duplice obiettivo orientato alla formazione di competenze: pervenire a soluzioni praticabili e a pratiche efficaci (scopo dell'insegnante) ed evidenziare le condizioni che rendono possibili o meno il cambiamento (scopo del ricercatore).

Domande degli insegnanti-ricercatori	Domande dei ricercatori-formatori
<p>Cosa s'intende per didattica per competenze nella pratica didattica quotidiana?</p> <p>Come si strutturano percorsi didattici per competenze trasversali e disciplinari in "verticale"?</p>	<p>Quale significato si attribuisce al costrutto di competenze?</p> <p>Quali sono i nessi con le pratiche d'insegnamento abituali e quali eventuali cambiamenti implica la didattica per competenze?</p>

3.2. I soggetti

I soggetti coinvolti sono 40 insegnanti dei tre ordini di scuola (infanzia, primaria, secondaria di primo grado), per la maggior parte con più di 15 anni di esperienza professionale, della Rete di Istituti Comprensivi dell'Abbatense (Mi) che comprende 6 Istituti Comprensivi, 2 comuni, un ente sovra-comunale. Il gruppo, individuato su base volontaria, è referente per il MIUR del progetto 'Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo. Misure di accompagnamento 2013-2014'.

3.3. Fasi e strumenti

La ricerca si è svolta nell'a.s. 2014/2015 (ottobre-giugno) seguendo tre fasi:

- I. Pre-Focus group (n.6) allo scopo di sondare le concezioni sulla didattica per competenze.
- II. Laboratori di Progettazione Didattica (LPD) (n.5) focalizzati sull'analisi della documentazione pedagogica raccolta per la strutturazione e la revisione ciclica dei percorsi didattici. Il lavoro si svolge in 6 gruppi costituiti dagli insegnanti dello stesso istituto, il ricercatore-formatore svolge un ruolo di tutoring.

III. Comunicazione dei percorsi didattici al gruppo e allo staff di dirigenza.

IV. Post-Focus group (n.6) di autovalutazione dei risultati.

I testi dei focus e la documentazione pedagogica sono stati integralmente trascritti e analizzati nel gruppo di ricerca-formazione ispirandosi alla GT costruttivista (Charmaz, 2014). I percorsi didattici realizzati in forma di ricerca-azione sono stati documentati con una pluralità di fonti documentarie (diario e schemi di progetto, fotografie, video, note di campo, trascrizioni di conversazioni con gli studenti, artefatti degli studenti). La documentazione pedagogica tiene traccia della pratica ‘constatata’ e delle riflessioni personali degli insegnanti sulle attività. In particolare il diario di progetto è uno strumento che si completa in progress e tiene conto dei tre domini della pratica insegnante individuati dalla rete Open (Altet, 2015, p.51): dominio relazionale che rileva il clima della classe, dominio pragmatico, pedagogico-organizzativo che individua le attività, dominio didattico-epistemico intorno alla gestione dei saperi.

3.4. *Discussione*

Da una prima analisi tematica dei testi trascritti dei pre-focus group, si rilevano alcune considerazioni.

1. Per gli insegnanti di scuola primaria e secondaria il concetto di competenza è associato al vincolo dei contenuti da trasmettere e delle abilità da insegnare secondo metodi tradizionali, prevalentemente trasmissivi. Il programma “da svolgere”, contenuto nei sussidiari e nei libri di testo, è concepito come un obbligo, come una pratica usuale, o una richiesta dei genitori: *“nell’ottica degli insegnanti stessi non c’è questa cosa della competenza... Perché devi fare tutto, quindi quello non diventa più uno strumento ma diventa un vincolo. E ogni volta devi dare spiegazione al genitore”*. Le competenze non possono essere insegnate a scuola dove si imparano i saperi. Si registra quindi una resistenza ad una riforma vissuta come l’ennesimo cambiamento ‘dall’alto’ che pone gli insegnanti in una posizione scomoda, di potenziale conflitto con le famiglie.

2. Per gli insegnanti di scuola dell’infanzia si tratta invece di una svolta perché la scuola diventa parte di un sistema di formazione della persona permanente, un compito ritenuto ‘alto’ e ha l’opportunità di lavorare sui tre gradi di scuola in continuità: *“finalmente si può uscire da tutto quello che è il semplice cognitivismo, il nozionismo fuori da un discorso esperienziale, perché la competenza non è il sapere, non è una cosa che uno deve saper dire, è una cosa che poi si deve tradurre nel saper fare e nel saper essere, nel saper comunicare quindi nel divenire una formazione permanente e della persona e quindi, come dire, la scuola accoglie un compito alto, secondo me, altissimo e difficile da attuare”*. Centrale è quindi il discorso sul metodo didattico, la progettazione lineare attiva l’insegnante mentre *“questo nuovo modo di intendere la conoscenza restituisce l’attività agli allievi e fa in modo che gli insegnanti si mettano in un ruolo più osservativo”*.

3. La didattica per competenze prescritta nel curriculum pone la questione delle competenze insegnanti necessarie perché sia praticata. Tra gli ostacoli ipotizzati emerge una sostanziale eterogeneità tra le competenze degli insegnanti, competenze che non sono

mai state oggetto di riflessione, né istituzionale, né all'interno della comunità professionale, se non in tempi recenti: "c'è stato un grosso investimento negli anni Ottanta/Novanta sulla formazione. Allora chi ha sfruttato quegli anni li come formazione ha costruito un certo livello di autostima. Chi non l'ha fatto, magari lavora benissimo, il lavoro pratico magari lo fa bene, ma non si sente così sicuro da mettersi in gioco".

Negli incontri di LPD i 6 gruppi hanno compilato diari, schemi di progettazione, note di campo e commentari, e hanno realizzato interviste ai bambini poi trascritte. La documentazione pedagogica lascia traccia delle pratiche e delle re-interpretazioni delle azioni e contribuisce alla formalizzazione di una mutata prassi. I dati raccolti con la documentazione mettono in evidenza credenze soggettive, l'eventuale riproposizione costruttiva di una teoria di riferimento, la costruzione di una nuova logica d'azione attraverso l'auto-confronto e il confronto di gruppo. Dall'analisi della documentazione gli insegnanti a quali condizioni è possibile realizzare una didattica per competenze?

1. L'azione didattica va analizzata, in particolare l'osservazione e l'interpretazione dei bambini hanno maggior peso rispetto alla valutazione sommativa. La scelta dei contenuti concettuali e la consegna sono variabili che determinano attenzione, motivazione e ingaggio.

2. La documentazione pedagogica è imprescindibile per l'insegnante-ricercatore che agisce una didattica per competenze e assume valore in quanto artefatto con funzione di mediazione sociale.

Esempio di Diario

Esempio di documentazione composita (III fase).

<p>CLASSE 1</p> <p>Da COMPIERSI PRIMA</p> <p>INTESE DELL'ATTIVITÀ PERCORSO PROPOSTO</p> <p>OBIETTIVI DI COMPETENZA (CONSCENZA /ABILITÀ):</p> <p>CARATTERISTICHE DEL CONTESTO SPAZIALI</p> <p>TEMPI, MATERIALI E FORMAZIONE GRUPPI</p> <p>METODI DIDATTICI</p> <p>COMPORAMENTI DA OSSERVARE (UNA O PIÙ)</p>	<p>Classe I e classe II della scuola primaria di Orzeto</p> <p>Il progetto relativo all'educazione alimentare e all'educazione al gusto è articolato da vari didattici su argomenti specifici legati ai cinque sensi.</p> <p>L'unità didattica iniziale riguarda la vista, ed è intitolata "Anche l'occhio non è un pane".</p> <p>La lettura de <i>La storia di Marta e Luca</i>, racconto fantastico delle avventure di due bambini, introduce ogni unità didattica ed accompagna gli alunni per tutto il percorso alla scoperta dei cinque sensi.</p> <p>Nel racconto il desiderio dei due bambini di diventare piccoli per poter esplorare il mondo dei topici viene esaudito dal mago dei boschi, che con un incantesimo li impicciolisce. Successivamente Marta e Luca si avventurano in una delle tante galassie scarse dai topici e, ritrovandosi al buio, cercano una soluzione per poter vedere dentro alla galassia. Le attività sulla vista si agganciano a questa storia che permette ai bambini di riflettere sulla possibilità di vedere e di conoscere attraverso gli occhi.</p> <p>ATTIVITÀ PREVISTE:</p> <p>Lavorio: Realizzare "l'arbolueto vegetale" → La classe viene divisa in 4 gruppi ad ognuno dei quali viene assegnato un colore (arancione, giallo, rosso e verde) e ogni bambino avrà il compito di portare a scuola un frutto o un oggetto del colore assegnato; ogni gruppo deve trovare il maggior numero di frutta e/o</p>	<p>saper confrontare le proprie interpretazioni con quelle dei compagni; condividere idee ed opinioni; Interpretare fantasticamente gli elementi; Produrre un dipinto utilizzando gli elementi ed i colori dell'artista</p> <p><i>I primi bambini che finiscono il compito chiedono di poter illustrare e poi leggere ai compagni le loro storie.</i></p> 
--	---	---

La documentazione pedagogica è stata oggetto di una doppia indagine, quella del ricercatore e quella dei gruppi che nel post-focus group hanno confrontato i propri risultati.

La documentazione consente meccanismi di regolazione individuale e di ri-concettualizzazione del costruito di competenza.

“Ci siamo fatte un’idea su che cos’è una competenza. Dal lavoro emerge che è una gran bella cosa, non così scontata, anzi per niente scontata, e non di semplice realizzazione. Questo è fuor di dubbio”. “Non è facile attuare una metodologia di questo genere. Ti devi mettere in gioco, ci devi mettere tanta energia, ci devi mettere tanto tempo”. “Alle elementari forse abbiamo poco l’abitudine di chiamarle ‘competenze’, anche se molte attività sono progettate per competenze...non sempre diamo il nome corretto alle cose”.

Gli interventi formativi dei LPD, che si realizzano in forma di tutoring, consentono la condivisione dei saperi, quelli della pratica e quelli formali; la conoscenza del ricercatore è messa a disposizione dell’insegnante solo nel momento in cui il confronto appare condiviso concettualmente, anche se espresso in forme linguistiche differenti. In particolare il ricercatore accompagna il processo di astrazione dall’esperienza senza anticipazioni.

“Ci mancava la strutturazione precisa dell’attività, lavoravamo per competenze ma senza diario, senza documentare, senza utilizzare le rubriche. Dovere documentare, rendicontare ha fatto sì che io dessi un’attenzione in più”. Lo schema di progettazione iniziale in cui indicare le competenze oggetto di studio nel percorso didattico e un canovaccio orientativo dei contenuti e degli strumenti sostengono la focalizzazione degli insegnanti sulla loro intenzionalità. La scrittura finalizzata alla progettazione didattica supporta lo sguardo guidando l’osservazione, ma se ne avverte la fatica: *“Dovendo scrivere prima e riflettere poi, mi accorgevo di più di cosa funzionava e cosa no. Vederlo scritto ti può aiutare successivamente a ridimensionare. La prima è stata fondamentale perché ha guidato tutto il nostro lavoro, la altre per tutti sono state un “peso”.*

Nelle pratiche didattiche per competenze all’interno di un curriculum verticale il metodo centrato sull’apprendimento del bambino è basilare. Un percorso didattico non è completamente definito dall’insegnante, soprattutto fino alla primaria, ma sono fondamentali ricognizioni, riletture insieme ai bambini di quanto hanno detto e fatto per riprogettare. Le consegne sono fondamentali nell’orientare la comprensione di ciò che bisogna fare o di ciò su cui si discute: sia rispetto al compito, sia al tipo di domande. La valutazione dei processi riorienta gli obiettivi e le scelte.

Nei focus group ex post emerge in modo netto che la partecipazione alla ricerca-formazione mette a fuoco la questione dell’identità professionale e del suo sviluppo evidenziando la tensione tra percezione del singolo insegnante e ruolo istituzionale.

Lo sviluppo professionale del singolo insegnante implica una revisione delle proprie competenze d’insegnamento. Sul nuovo curriculum le insegnanti esprimono posizioni critiche, non tanto verso i contenuti, ma con fatica ne leggono la valenza ‘indicativa’, orientativa. Molte resistenze al cambiamento nascono da una tensione tra un’identità propria e riconoscibile del sé professionale e l’identità sociale che il ruolo comporta e che loro percepiscono come esecutivo di un progetto costruito da altri. *“Secondo me abbiamo toccato il nodo cruciale di tutte le riforme. Ci vengono dati dei programmi inventati da chissà chi, dove ti impongono di fare certe cose, sì ma che cosa intendono dire? Da dove è uscita questa frase? Perché c’è questa cosa?”*

Il concetto di sviluppo richiama un’evoluzione, uno spostamento, un movimento, ma non una direzione, certamente il curriculum ha in sé il fine del progetto formativo, ma

in quanto modello non può che essere osservato e al massimo condiviso nelle sue linee di principio. Se la qualità dell'insegnamento e apprendimento non si genera per applicazioni, il miglioramento è definito da un orizzonte comune di senso al quale ci si accosta per gradi di approssimazione successive.

“Sono tante le insicurezze... Uno dice: sono più tranquillo così perché so che vado su quella strada e non sbaglio. E quindi uno è abituato così, allora forse lavorare sulla competenza dell'insegnante, più che del bambino, cioè quella del bambino la devi tirare fuori, ma se non sai tirarla fuori da te stesso!”. “Continuiamo questa sperimentazione che è faticosa, che impegna tempo, che impegna energie ma che comunque allarga la macchia, cresce e contamina”. Ma questo lavoro si deve fare adesso durante la programmazione! Certo, devi lavorare di più e poi non sappiamo dove ci porta!

Il procedere tramite strategie di ricerca con gli studenti ha attivato una comprensione dei processi di apprendimento maggiore e una capacità più mirata di sintonizzazione interattiva tra insegnanti e allievi che interroga una questione essenziale, quella della valutazione degli apprendimenti. Il percorso si conclude dunque ponendo nuove domande: come trovare connessioni con le diverse valutazioni degli apprendimenti, quelle dei voti (le pagelle), quella dei livelli (certificazione di competenze), quella formativa? Il processo di co-ricerca ha generato un posizionamento critico che mette in luce le contraddizioni presenti nelle prescrizioni ministeriali, e d'altro canto risponde ad una delle caratteristiche essenziali della ricerca-azione-formazione, quella di dare avvio ad un processo di emancipazione dei soggetti coinvolti.

4. Conclusioni

C'è uno strettissimo legame tra le rappresentazioni e l'agito in cui intervengono in maniera determinante processi interattivi, psicologici, relazionali, contestuali. La pratica didattica non è applicazione di un metodo, tanto meno di un complesso d'istruzioni perché la soggettività degli insegnanti e degli studenti ne modifica il senso. Questo studio conferma che le pratiche d'insegnamento-apprendimento basate sull'indagine degli insegnanti e sulla ricerca come strategia didattica avvicinano ad una comprensione consapevole dell'esperienza e dei saperi nuovi e per la formazione di potenziali competenze, nello stesso tempo rileva una sostanziale differenza con le strategie usuali e più comunemente diffuse. La metodologia messa a punto ha dato modo di sperimentarsi in un'attività di ricerca-azione non conosciuta alla quasi totalità del gruppo evidenziandone limiti e criticità. In particolare gli strumenti utilizzati sono stati essenziali agli insegnanti, ma richiedono risorse ingenti, soprattutto di tempo. Gli strumenti di rilevazione e di documentazione dei processi richiedono una revisione costante ed una costruzione condivisa con gli insegnanti perché diventino strumenti concettuali, questo implica che ai laboratori andrebbero affiancati momenti di tutoring in classe per una specifica formazione all'osservazione dei processi d'insegnamento, di apprendimento e della loro relazione.

Bibliografia

- Altet, M. (2012), L'apporto dell'analisi plurale delle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti, in Rossi, PG, Rivoltella, PC (2012) L'agire didattico, La Scuola, Brescia, pp.291-310.
- Altet, M., Paré Kaboré A., Sall H.N (2015), *OPERA. Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport avec les Apprentissages des élèves*, Rapport décembre 2015, co-édition: Agence universitaire de la Francophonie _ Edition des archives contemporaines.
- Baldacci, M. (2010), *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano.
- Bove, C. M. (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Franco Angeli, Milano.
- Calhoun, E.F. (1993), Action research: three approaches, in «Educational leadership» n. 51, pp.72-62.
- Chapman, O., Heater, B. (2010), Understanding change through a high school mathematics teacher's journey to inquiry-based teaching, in «Journal of Mathematics Teacher Education», 13 (6), pp.445-458.
- Charlier, B. (2005), Parcours de recherche-action-formation, in «Reviews des Sciences del l'Education», XXXI (2), pp. 259-272.
- Charmaz, K. (2014), *Constructing grounded theory*, Sage.
- Cochran-Smith, M., and Lytle, S.L. (2009), *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*, Teachers College Press, Columbia University (USA).
- Darling-Hammond L., Bransford J. (2007, a cura di), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*, Jossey-Bass, San Francisco.
- D'Ugo, R., Vannini, I. (2015), *PraDISI. La Valutazione formativa delle Prassi Didattiche dell'insegnante di Scuola dell'Infanzia: osservare per riprogettare*, Franco Angeli, Milano.
- Falcinelli, F. (2011), Qualità della scuola e formazione docente: un binomio indissolubile, in Bellatalla, L., Marescotti, E. (2011, a cura di) *I sentieri della scienza dell'educazione. Scritti in onore di Giovanni Genovesi*, Franco Angeli, Milano, pp.84-93.
- Felisatti, E., Mazzucco, C. (2013), *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Guay, M.H., Prud'homme, L. (2011), La recherche-action, in T. Karsenti et L. SavoieZajc (2011, a cura di), *La recherche en éducation: Étapes et approches*, ERPI, Saint-Laurent, pp.184-211.
- Hattie, J. (2012), *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*, Routledge, Oxford, UK.
- Hine, G. S. C. (2013), The importance of action research in teacher education programs, in «Issues in Educational Research», 23(2), pp.151-163.
- Korthagen, F.A., Kessels, J.P. (1999), Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education, in «Educational researcher», 28 (4), pp. 4-17.
- Korthagen, F.A, Vasalos, A. (2005), Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth, in «Teachers and Teaching», 11 (1), pp. 47-71.
- Laporta R., Fiorentini C., Cambi, F, Tassinari, G., Testi, C. (2000), *Didattica in atto. Aggiornamento e formazione degli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze.
- Losito, B., Pozzo, G. (2005), *La ricerca-azione: una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci, Roma.
- Magnoler, P. (2012), *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Magnoler P., Sorzio P. (2012), *Didattica e competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*, Eum, Macerata.
- Martini, B. (2005), *Formare ai saperi: per una pedagogia della conoscenza*, Franco Angeli, Milano.

- Mastromarino, R. (1991), *L'azione didattica. Qualità ed efficacia nella classe*, Armando Editore, Roma.
- Morales, M.P.E. (2016), Participatory Action Research (PAR) cum Action Research (AR) in teacher professional development: a literature review, in «International Journal of Research in Education and Science (IJRES)», 2(1), pp.156-165.
- Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma.
- Nigris, E. (1998), Un nuovo rapporto tra ricerca e innovazione: la ricerca-azione, in Mantovani, S (1998, a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, pp.164-203.
- Parise, L. M., Spillane, J. P. (2010), Teacher learning and instructional change: how formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teacher' practice, in «The Elementary School Journal», 110 (3), pp.323-346.
- Rossi, P.G. (2011), *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Franco Angeli, Milano.
- Wang, J., Lin, E., Spalding, E., Klecka, C. L., Odell, S. J. (2011), Quality teaching and teacher education: a kaleidoscope of notions, in «Journal of Teacher Education», 62 (4), pp.331-339.
- Zeichner, K. M. (1983), Alternative paradigms of teacher education, in «Journal of teacher education» 34 (3), pp.3-9.

3. Multimedia, tecnologie e *lifelong lifewide learning*.

Un contributo a una riflessione pedagogica

di *Francesco C. Ugolini* – Università degli Studi Guglielmo Marconi

Quello delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e del multimedia può apparire, a una prima lettura, un aspetto specifico e settoriale nel panorama complessivo dell'apprendimento permanente. In realtà innovazione tecnologica e *lifelong learning* si sono più volte intrecciati nel corso degli anni, e non di rado la prima è stata d'impulso per una forte trasformazione, più o meno intenzionale o consapevole, dei contesti di istruzione e formazione prima e, più in generale, di apprendimento poi, secondo il paradigma del *lifelong lifewide learning*.

Un caso emblematico è stato senz'altro quello della Open University. All'inizio degli anni Settanta questa importante università a distanza veniva spesso definita "università televisiva" (Palomba, 1975), a sottolineare la preminenza, nella percezione generale, dell'aspetto tecnologico. Essa è stata in realtà un vero e proprio motore di innovazione per l'ambito dell'istruzione a distanza (Keegan, 1994), ma rilevante anche oltre i suoi confini. Da un punto di vista didattico è utile ricordare che, proprio per effetto della non contemporaneità della creazione e della fruizione del materiale, questo doveva essere pre-disegnato mettendo in pratica i precetti delle teorie curriculari che faticavano a farsi strada nei contesti tradizionali; da un punto di vista sociale, la "apertura" a larghe fasce di popolazione tradizionalmente escluse dal sistema dell'istruzione superiore, ha contribuito a rispondere alle importanti pressioni avvenute su di esso nella seconda parte degli anni Sessanta.

Gli intrecci tra ICT e apprendimento permanente non si esauriscono in questo pur importante episodio: sempre negli stessi anni l'OCSE-CERI (1971a, 1971b, 1971c) poneva la sua attenzione sull'introduzione dell'informatica nei contesti educativi, come «effetto di una sorta di disillusione sulla riforma tentata per le vie del rinnovamento della didattica» (Pavan, 2003, p. 35); negli anni 1998-2000 la cosiddetta bolla speculativa delle *dotcom* ha influenzato la scelta dell'Unione Europea di orientare la propria strategia decennale verso una "economia della conoscenza" (Ugolini, 2015), all'interno della quale grande importanza è stata data al *lifelong lifewide learning*, "senza soluzione di continuità da un capo all'altro dell'esistenza", come emerge dallo specifico *Memorandum* del 2000 (Commissione Europea, 2000); più recentemente, l'apparizione dei *Massive Open Online Courses* (MOOC) ha rilanciato il concetto di apertura dell'istruzione superiore, dando vita a una sua innovazione dirompente (Yuan, Powell,

2013; Ghislandi, Raffaghelli, 2013) con un impatto notevole più generale sull'intero concetto di apprendimento permanente.

Anche se è stato ormai dimostrato che le tecnologie in quanto tali non sono esse sole in grado di produrre significativi miglioramenti nell'apprendimento (Calvani, Vivianet, 2014, Calvani, 2015), non vi è dubbio che la loro massiccia diffusione abbia storicamente innescato significative politiche di innovazione, o, se non altro, abbia alimentato il dibattito sull'innovazione in campo educativo.

D'altra parte, riprendendo una definizione di innovazione dell'istituto francese di ricerca pedagogica diretto da Françoise Cros («processo finalizzato a un cambiamento attraverso l'introduzione di un elemento o di un sistema in un contesto già strutturato»), Teresa Grange ribadisce che non è l'elemento in sé a determinarla, bensì «il fatto di inserire tale elemento o sistema in un determinato contesto e ad un preciso fine» (Grange Sergi, 2013, p. 42). Rivoltella (2012), trattando nello specifico dell'innovazione attraverso la tecnologia, a sua volta evidenzia che vi è innovazione solo se vi è «una trasformazione profonda delle pratiche, a livello organizzativo (micro) o sociale (macro), volta a un miglioramento delle stesse in termini di efficienza ed efficacia» (Ivi, p. 49), e che dunque essa «non è una questione di strumenti» (Ivi, p. 50).

In ambito tecnologico, tuttavia, si è spesso sfuggiti sia a una intenzionalità del cambiamento dei contesti, sia a una reale trasformazione nel profondo delle pratiche: il ritmo dell'evoluzione e della diffusione dei dispositivi si è rivelato talmente accelerato da configurarsi, per la ricerca pedagogico-didattica, più come questione impellente da affrontare che come elemento da introdurre in un quadro organico e secondo un fine prestabilito. Era già accaduto con la diffusione dell'e-learning, dettata più da logiche economicistiche¹ che da reali intenzioni di miglioramento educativo o didattico (con un sostanziale ritardo della pedagogia nel prenderne atto (Maragliano, 2004, p. XIII)). Lo è ancor di più nei tempi più recenti, in cui la diffusione dei nuovi media, in particolare quelli *mobile*, e la partecipazione diffusa alle reti sociali nei contesti informali, hanno alimentato il dibattito sui cosiddetti *nativi digitali* (Prensky, 2001), definizione «fortunata e discussa» (Ferri, 2011) con la quale vengono designate le generazioni² di coloro che sono nati con una disponibilità delle tecnologie digitali fin dalle prime età della vita e che impongono un ripensamento dell'educazione nella sua accezione più ampia.

La presenza di una sessione su “multimedia e nuove tecnologie per l'apprendimento permanente” all'interno del Congresso annuale della SIPED ci pare dunque particolarmente opportuna, tanto più che in essa troviamo rappresentati tutti i contesti dell'apprendimento non solo dal punto di vista temporale “a partire dalle prime età della vita.

¹ «La lentezza con cui i sistemi educativi percepiscono la portata della rivoluzione che le nuove tecnologie sono destinate ad introdurre favorisce la velocità con cui, invece, le nuove tecnologie scoprono i sistemi educativi e formativi come potenziali, enormi nuovi mercati di consumo» (Pavan, 2003, p. 36).

² Molte altre definizioni rimarcano l'aspetto generazionale (*Net Generation, Screen Generation, Generation Y ...*) (Carenzio, 2010, p. 29), fino alla più recente “Generazione App” (Gardner, Davies, 2013), ad evidenziare un “*digital divide* intergenerazionale” già preconizzato da Papert nel 1996, dai risvolti problematici in campo educativo sia nei rapporti tra genitori e figli che in quelli tra insegnanti e alunni (Mantovani, Ferri, 2008; Ferri, 2011).

Dalla scuola dell'infanzia all'università", come recita l'intitolazione stessa del Convegno, ma anche in relazione ai diversi ambiti della vita (*lifewide*), laddove l'apprendimento con le tecnologie abbraccia i diversi contesti formali, non formali e informali (Galliani, 2012)³. In questa breve introduzione illustreremo alcuni dei temi che ne emergono la cui portata travalica i confini delle ricerche di settore inerenti le tecnologie, che riteniamo dunque possano interessare la comunità pedagogica nel suo complesso.

Il primo tema è connesso alla questione generazionale, che abbraccia peraltro una pluralità di contesti: da una parte l'abbassamento drastico, dovuto alla modalità di interazione *touch* dell'età di accesso alle tecnologie pone la questione dell'immersione in ambienti fortemente caratterizzati dalle ICT fin dalle prime età della vita⁴, che richiede l'adozione di un approccio ecologico ai media digitali (Jenkins, 2010, p. 68); dall'altra la presenza dei primi "nativi digitali" così come vennero individuati da Prensky nel 2001 (ossia coloro che sono nati dopo il 1990) inizia ad interessare il contesto universitario, dopo che già da diversi anni ha coinvolto il mondo della scuola. In questo quadro, il tema delle attività ludiche mediate dalle ICT trova uno spazio particolare, come componente essenziale costitutiva dell'ambiente di apprendimento (in famiglia e nei servizi per l'infanzia) nelle prime età della vita, e come mezzo che non di rado si colloca a cavallo tra i contesti informali e formali (Gee, 2013)⁵.

Un secondo tema è quello inerente l'uso dell'e-portfolio nei diversi contesti, da quello scolastico (di ogni ordine) a quello universitario. Volendosi rifare ad un paradigma di apprendimento "lifelong" e "lifewide" senza soluzione di continuità lungo tutto l'arco della vita e in tutti i suoi ambiti, occorre, per poter procedere a una sua valutazione, adottare una strumentazione che tenga conto di questa continuità (Ugolini,

³ È cosa nota come la pervasività delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione interessi in prima istanza gli ambiti informali delle nostre case e della nostra quotidianità. Le ricerche sull'apprendimento mediato dalle tecnologie si sono quindi interessate alla valorizzazione dell'apprendimento informale prima con quello che per un breve periodo, sulla scia del Web 2.0, prese il nome di e-learning 2.0 (Downes, 2005; Bonaiuti, 2006; Cross, 2007) e poi con l'analisi del *social networking* e delle comunità on line (Fini, Cigognini, 2009; Petti, 2011). Con la rivoluzione digitale della fine dello scorso secolo le ICT hanno influenzato (tramite l'e-business in abbinamento con il *knowledge management*) i contesti non formali inerenti il mondo del lavoro (in particolare delle organizzazioni) (Nacamulli, 2003; Boccolini, Perich, 2004; Orazi, 2007). Non possiamo dunque non notare come proprio i contesti formali di istruzione si siano avvicinati al tema con maggiore cautela: essi sono infatti caratterizzati da una maggiore intenzionalità sui processi di insegnamento-apprendimento, a cui risponde un approccio all'innovazione come quello richiamato poc'anzi, fisiologicamente più lento per poter essere efficace.

⁴ Peraltro Ferri osserva (2011), alla luce delle ricerche svolte sulle idee e sulle rappresentazioni di genitori e insegnanti, come vi sia una sostanziale differenza tra da una parte l'ambiente informale familiare, nell'ambito del quale l'appropriazione delle tecnologie, entratevi a causa delle evoluzioni professionali dei genitori, avviene in modo quasi naturale, prevalentemente per imitazione, fin dalle prime età della vita, e dall'altra quello formale scolastico, nel quale gli insegnanti mostrano un approccio "gutenberghiano" alla conoscenza, con il quale si sono formati.

⁵ Un particolare fenomeno è quello della *gamification*, ovvero l'applicazione di meccaniche tipiche del gioco in attività non ludiche, in questo caso nei contesti formali e non formali di istruzione e formazione (Kapp, 2011; Bruni, 2015).

2013); la «espressione più esemplare e, almeno nominalmente, più nota» (Varisco, 2004, p. 118) di questo tipo di valutazione è probabilmente il portfolio. L'*electronic portfolio* (o e-portfolio) non si limita ad essere la sua “versione digitale”: esso, in effetti, oltre a poter includere, tra i suoi documenti, una più ampia varietà di prodotti (in particolare video e fotografie digitali), favorisce, per la sua natura reticolare, una riflessione sul proprio percorso nella quale «le relazioni tra gli artefatti acquistano significato semantico ed esplicitano le competenze e le professionalità» (Rossi, 2006, p. 8), e collega, nella sua collocazione sul Web, le diverse risorse pubblicate – a volte le diverse “identità digitali” – presenti in Internet⁶. Dagli intrecci della sua funzione formativa e di quella certificativa, la costruzione di un e-portfolio accompagna la crescita dello studente dai primi ordini di scuola fino all'ambito universitario e oltre, nella definizione di una professionalità competente fino agli aspetti legati all'occupabilità.

Un terzo tema la cui portata travalica i confini del dibattito tecnologico, interessando nel profondo il ruolo dell'istituzione universitaria come ente di formazione per l'apprendimento permanente, è quello che riguarda i *Massive Open Online Courses* (MOOC) (Ghislandi, Raffaghelli, 2013). Nel consentire la fruizione gratuita online di interi corsi di livello universitario, che possono anche sfociare nel rilascio di una certificazione, essi hanno rilanciato il dibattito sul concetto di “apertura” in educazione⁷. Anche in questo caso la portata innovativa non riguarda tanto la soluzione tecnologica o il modello didattico con i quali essi vengono erogati⁸, quanto piuttosto le implicazioni di questo fenomeno sull'intero sistema dell'istruzione superiore a livello globale (Yuan, Powell, 2013). Diversi contesti di apprendimento possono beneficiare della libera disponibilità di corsi di alto livello accademico, oltre i confini dell'istruzione superiore, e più ancora oltre quelli dell'apprendimento formale, trasformando in modo significativo il concetto di *lifelong learning* e richiedendo altresì una specifica “competenza chiave” evoluzione nel contempo di quella dell'imparare ad imparare (nella capacità di costruire propri percorsi consapevoli di apprendimento) e della competenza digitale (nella capacità di reperire e scegliere i contenuti, potendone fruire criticamente).

Siamo dunque convinti che in queste pagine si potrà trovare un utile contributo per una riflessione pedagogica nel suo complesso sul tema del *lifelong lifewide learning* di cui le tecnologie sono non solo un elemento fondamentale ma spesso un vero e proprio

⁶ Non a caso, proprio dalle prime esperienze di e-portfolio, Tosh e Werdmuller (2004), hanno dato vita alle prime forme di Personal Learning Environment che hanno caratterizzato l'e-learning 2.0., con l'ambizione di integrare le dimensioni formali e informali dell'apprendimento in rete (Bonaiuti, 2006).

⁷ Il concetto di *Openness* non è di per sé nuovo. Abbiamo già citato l'importanza, anche sociale, della *Open University* negli anni Settanta. L'Open Learning fu prima teorizzato (MacKenzie et al., 1975), quindi promosso, come *Open Distance Learning* dalla Commissione Europea negli anni Novanta (Commissione Europea, 1991), infine abbandonato in favore del più economicista e-learning (Ugolini, 2015). La promozione delle Open Educational Resources (OER) prima, e dei MOOC poi, hanno segnato un'inversione di tendenza al riguardo. Per una ricognizione storica del concetto di apertura, si veda anche (Peter, Deimann, 2013).

⁸ Dopo le prime esperienze di matrice connettivista realizzate da Downes e Siemens, l'esplosione vera e propria è avvenuta per mezzo di siti come Udacity, Coursera (legato a Stanford), edX (legato al MIT e ad Harvard), che trasmettono secondo un modello strutturato, di matrice sostanzialmente comportamentista, contenuti di alta qualità (EDUCAUSE, 2012).

fattore di cambiamento complessivo di cui tenere conto con intenzionalità e consapevolezza. L'ordine dei contributi di questa sezione seguirà l'impostazione del Convegno, a sottolineare come l'apprendimento mediato dalle tecnologie avvenga "a partire dalle prime età della vita. Dalla scuola dell'infanzia all'università": inizieremo dunque dai contesti di prima infanzia, per poi proseguire con quelli, formali e informali, che interessano l'età scolare, mentre gli ultimi cinque contributi saranno centrati prevalentemente sull'università, non trascurando le relazioni e gli intrecci con la scuola da una parte, e con il mondo del lavoro dall'altra.

Bibliografia

- Bonaiuti, G. (a cura di, 2006), *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Erickson, Trento.
- Boccolini, M., Perich, C. (2004), *I costi dell'e-learning. Metodi e applicazioni per l'analisi costo efficacia*, Erickson, Trento.
- Bruni, F. (2015), *Observations on the perspectives and limits of the evidence-based approach in the evaluation of gamification processes*, in «REM – Research on Education and Media», vol. 7, n. 2.
- Calvani, A. (2015), *Formazione, didattica e nuove tecnologie*, in Ulivieri, S., Cantatore, L., Ugo- lini, F. C. (2015, a cura di) *La mia Pedagogia*. Atti della prima Summer School SIPED, ETS, Pisa, pp. 245-259.
- Calvani, A., Vivanet, G. (2014), *Tecnologie per apprendere. Quale il ruolo dell'Evidence Based Education?*, in «ECPS Journal», 10/2014, pp. 84-112.
- Carenzio, A. (2010), *Il paesaggio dei consumi*, in Rivoltella, P. C., Ferrari, S. (a cura di, 2010), *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*, Vita&Pensiero, Milano, pp. 27-43.
- Commissione Europea (2000), *A Memorandum on lifelong learning*, SEC(2000) 1832 (trad. it. archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf).
- Commissione Europea (1991), *A Memorandum on Open Distance Learning*, aei.pitt.edu/3404/1/3404.pdf.
- Cros, F. (2001), *L'innovation scolaire*, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris.
- Cross, J. (2007), *Informal learning. Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*, Pfeiffer, San Francisco.
- Downes, S. (2005), *E-learning 2.0*, in «eLearn Magazine», elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968
- EDUCAUSE (2012), *What campus leaders need to know about MOOCs*. Educause Briefs. www.educause.edu/library/resources/what-campus-leaders-need-know-about-moocs.
- Ferri, P. (2011), *Nativi digitali*, Bruno Mondadori, Milano.
- Fini, A., Cigognini, M. E. (a cura di, 2009), *Web 2.0 e social networking. Nuovi paradigmi per la formazione*, Erickson, Trento.
- Galliani, L. (2012), *Apprendere con le tecnologie tra formale, informale e non formale*, in Limone, P. (a cura di, 2012), *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova Cittadinanza Digitale*, Progedit, Bari, pp. 3-26.
- Gardner, H., Davies, K. (2013), *Generazione App. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*, Milano, Feltrinelli.
- Gee, J. P. (2013), *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Raffaello Cortina, Milano.

- Ghislandi, P. M. M., Raffaghelli J. E. (2013), *Massive Open Online Courses (MOOC)*, in Persico, D., Midoro, V. (a cura di, 2013), *Pedagogia nell'era digitale*, suppl. a «TD – Tecnologie Didattiche», vol. 21, n. 3, Menabò Edizioni, Ortona, pp. 51-57.
- Jenkins, H. (2010), *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Milano, Guerini.
- Kapp, K. M. (2012), *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*, John Wiley & Sons, San Francisco.
- Keegan, D. (1993), *Principi di istruzione a distanza*, La Nuova Italia, Firenze.
- MacKenzie, N., Postgate R., Scuphan, J. (a cura di, 1975), *Open Learning. Systems and problems in post-secondary education*, The UNESCO Press, Paris.
- Mantovani, S., Ferri, P. (a cura di, 2008), *Digital Kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*, ETAS, Milano.
- Maragliano, R. (2004), *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Roma-Bari.
- Nacamulli, R. C. D. (a cura di, 2003), *La formazione, il cemento e la rete. E-learning, management delle conoscenze e processi di sviluppo organizzativo*, ETAS, Milano.
- OCSE-CERI (1971a), *La technologie de l'enseignement: conception et mise en oeuvre de systèmes d'apprentissage*, OCSE, Paris.
- OCSE-CERI (1971b), *L'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement supérieur : perspectives et politiques*, OCSE, Paris.
- OCSE-CERI (1971c), *L'enseignement de l'informatique è l'école secondaire*, OCSE, Paris.
- Orazi, R. (2007), *Il ruolo delle TIC nella progettazione ed erogazione dei corsi on-line. Il caso azienda*, Morlacchi, Perugia.
- Palomba, D. (1975), *Open University*, La Nuova Italia, Firenze.
- Papert, S. (1996), *Bridging the digital generation gap*, Longstreet Press, New York (trad. it, *Connected family. Come aiutare genitori e bambini a comprendere nell'era di Internet*, Mimesis, Milano, 2006).
- Pavan, A. (2003), *Formazione continua. Dibattiti e politiche internazionali*, Armando, Roma.
- Peter, S., Deimann, M. (2013), *On the role of openness in education: A historical reconstruction*, in «Open Praxis», vol. 5, issue 1, pp. 7-14.
- Petti L. (2011), *Apprendimento informale in rete. Dalla progettazione al mantenimento delle comunità on line*, FrancoAngeli, Milano.
- Prensky, M. (2001), *Digital natives, digital immigrants*, in «On the horizon», NCB University Press, vol. IX, n. 5.
- Rivoltella, P. C. (2012), *Innovare con la tecnologia: aspetti di sistema nell'organizzazione-scuola*, in Limone, P. (a cura di, 2012), *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova Cittadinanza Digitale*, Progedit, Bari, pp. 48-64.
- Rossi, P. G., Giannandrea, L. (2006), *Che cos'è l'e-portfolio*, Carocci, Roma.
- Tosh, D., Wermuller, B. (2004), *The Learning Landscape: a conceptual framework for ePortfolios*, in «Interact», 29.
- Ugolini, F. C. (2015), *The organizational dimension of distance education. Historical, pedagogical and policy aspects*, in «Pedagogia Oggi», 2/2015, pp. 213-222.
- Ugolini, F. C. (a cura di, 2013), *Apprendimento informale. Approcci multidisciplinari e prospettive di ricerca*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
- Varisco, B. M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma.
- Yuan, L., Powell, S. (2013), *MOOCs and open education: implications for higher education*, UK: CETIS, London, <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>.

Il Cinelinguaggio. Un mediatore tecnologico, trasversale a tutte le età, per analizzare i processi inclusivi a scuola e nella società

di Fabio Bocci – Università degli Studi Roma Tre

Abstract: In this essay the author offers a set of proposals carried out at school, at university or in other contexts inherent the use of movies in educational practices. In particular, the topics of the analysis are the representations of disability and diversity as well as the conceptualization of the terms integration and inclusion.

Keywords: Movies in educational practices, Inclusion, Disability

Premessa

Com'è noto il cinelinguaggio si caratterizza sia per la sua straordinaria duttilità quale mediatore tecnologico trasversale a tutte le età, sia per la sua flessibilità di applicazione in diversi ambiti (scuola, formazione, comunicazione sociale) e per affrontare temi, argomenti e contenuti tra i più disparati (Laporta, 1979; Aristarco & Orto, 1980; Agosti, 2001; 2013 Bocci, 1998; 2002; 2012a; Bocci, 2012b; D'Incerti & al. 2000; Maci, 2004; Bellatalla & al., 2006; Gris, 2010; Bocci & Bonavolontà, 2013).

Nel presente contributo – in linea di continuità con una serie di nostri e altrui lavori (Bocci, 2005; 2008; 2012b; 2014a; 2014b; Bocci & Domenici, 2013; Errani, 2007; Angrisani & al., 2001; Agosti, 2003; Pavone, 2011; Monceri, 2012; Domenici, 2013) – descriviamo una serie di esperienze didattiche, formative e di ricerca che abbiamo realizzato in diversi contesti (scuola, università, corsi di formazione) in merito alla rappresentazione della disabilità e della diversità, coinvolgendo i partecipanti – dai più piccoli ai più grandi, secondo le loro necessità e i livelli di approccio possibili – a una riflessione sul significato e sul senso dell'integrazione e dell'inclusione.

1. Esperienze a Scuola

Iniziamo questa nostra rassegna di esperienze partendo dalla scuola. Nello specifico presentiamo una serie di attività svolte dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di II grado che hanno come fulcro il confronto e l'analisi critica, mediante l'utilizzo di schede di lavoro, con film che trattano il tema della disabilità e dell'inclusione.

Per quanto concerne la Scuola dell'infanzia si è lavorato con bambini di 5 anni. Le insegnanti hanno chiesto di elaborare un percorso che prevedesse, in linea di continuità con i traguardi previsti dalle *Indicazioni Nazionali per il curricolo* (ci si si è riferiti a quelli del 2007), di implementare le conoscenze e le competenze nell'ambito del Campo di esperienza *Il sé e l'altro*. Com'è noto questo è il *luogo* deputato a permettere ai bambini di: a) esprimere le grandi domande esistenziali e sul mondo; b) apprendere i fondamenti del senso morale; c) prendere consapevolezza della propria identità; d) scoprire le diversità; e) apprendere le prime regole necessarie alla vita sociale.

Il bambino, come è esplicitato nelle *Indicazioni*, attraverso attività mirate impara a sentirsi sicuro nell'affrontare nuove esperienze in un ambiente sociale allargato, a conoscersi e a sentirsi riconosciuto quale persona unica e irripetibile e a sperimentare l'identità altrui come altrettanto originale. Sul piano delle competenze il bambino riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini, si rende conto che esistono punti di vista diversi e sa tenerne conto, è consapevole delle differenze e sa averne rispetto.

In tal senso il percorso è stato realizzato proiettando in classe due film di animazione a loro noti, quali *Dumbo* (B. Sharpsteen 1941) e *Alla ricerca di Nemo* (A. Stanton, L. Unkrich, 2003)¹, al termine dei quali le insegnanti hanno dato vita a una serie di attività grafico-verbali individuali e in gruppo (con il *circle time*). Ad esempio è stato chiesto ai bambini di (Bocci, 2008): raccontare cosa succede nella storia e come termina; disegnare il protagonista; disegnare gli altri personaggi; descrivere come è fatto il protagonista e quali sono le sue caratteristiche; indicare se è simile o diverso dagli altri e perché (anche utilizzando il confronto tra i disegni dei diversi personaggi fatti dai bambini).

Grazie al costante ricorso alle immagini, le insegnanti hanno potuto fornire numerosi *feedback* informativi e affettivi che hanno supportato i bambini in questo percorso di crescita che ha posto le basi per un percorso di sensibilizzazione verso la presenza dell'alterità.

Un percorso che è stato rinforzato ulteriormente nella Scuola Primaria. In questo caso si è lavorato in una classe terza al termine dell'anno scolastico (aprile-maggio), in quanto nell'anno successivo il gruppo avrebbe accolto una nuova compagna con una disabilità intellettiva.

In accordo con le insegnanti – e facendo riferimento alle *Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012* – si è deciso di utilizzare il cinelinguaggio sia per consolidare le competenze di tipo curricolare, inerenti *ascolto e parlato*, sia per sviluppare la dovuta attenzione alle differenze che caratterizzano il gruppo classe, le quali possono manifestarsi anche con caratteristiche inusuali (Tab. 1).

¹ Per esigenze di spazio dei film citati riportiamo il solo titolo in italiano.

Obiettivi inerenti Ascolto e parlato (Classe III)	Finalità inerenti la valorizzazione delle differenze
<ul style="list-style-type: none"> - Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola. - Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe. - Ascoltare testi narrativi ed espositivi mostrando di saperne cogliere il senso globale e risporli in modo comprensibile a chi ascolta. - Comprendere e dare semplici istruzioni su un gioco o un'attività conosciuta. - Raccontare storie personali o fantastiche rispettando l'ordine cronologico ed esplicitando le informazioni necessarie perché il racconto sia chiaro per chi ascolta. - Ricostruire verbalmente le fasi di un'esperienza vissuta a scuola o in altri contesti. 	<p>La scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile.</p> <p><i>Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità</i> per fare in modo che non diventino disuguaglianze. Le classi sono oggi caratterizzate da molteplici diversità, legate alle differenze nei modi e nei livelli di apprendimento, alle specifiche inclinazioni e ai personali interessi, a particolari stati emotivi e affettivi. La scuola deve progettare e realizzare percorsi didattici specifici per rispondere ai bisogni educativi degli allievi</p>

Tabella 1 – Riferimenti alle Indicazioni nazionali per il curriculum (2012)

In questo caso si è deciso di visionare un cortometraggio non conosciuto: *Pippo e Paola* (J. Gissberg, 1985) che racconta, sempre mediante la tecnica narrativa del disegno animato, la storia di un fratellino che cerca di comprendere i comportamenti bizzarri della sorellina (che è autistica).

La finalità, naturalmente, non è stata quella di parlare con loro di *autismo* quanto di: a) promuovere la sensibilizzazione dei bambini verso il concetto di diversità; b) favorire lo sviluppo dell'identità come processo di riconoscimento/differenziazione dall'altro.

La visione dei film di animazione e la conseguente discussione ha consentito agli alunni di: 1) elaborare le informazioni ricevute e partecipare attivamente alla costruzione di una loro personale rappresentazione di comportamenti e modalità relazionali *diverse* da quelle alle quali sono abituati; 2) confrontarsi tra pari e con l'insegnante su quanto personalmente compreso, elaborato e atteso esprimendo considerazioni, opinioni, convincimenti...; 3) inventare una narrazione (una *fiction*) e identificare opzioni comportamentali che consentano loro di relazionarsi al meglio con questa/o ipotetica/o compagno/a².

² Siamo consapevoli che esiste un dibattito sull'opportunità di rivelare o meno ai compagni di classe l'esistenza di difficoltà di un loro compagno. Questione che, ci insegna l'esperienza diretta di lavoro sul campo anche con i genitori in progetti di aiuto mutuo aiuto, si estende spesso anche agli insegnanti. Dire o non dire la *verità* diviene il motivo ricorrente di ansie negli adulti educatori che si estendono anche a bambini e ragazzi. Qui non si tratta di rivelare la *diagnosi* o spiegare le caratteristiche del funzionamento umano tipico o atipico di *certi* compagni, quanto di creare una *cultura della differenza* mediante una sistematica familiarizzazione con la presenza delle differenze nel paniere della vita di ciascuno. L'idea che i bambini siano naturalmente predisposti ad

Per quel che concerne la Scuola Secondaria di I grado si è lavorato in una classe seconda con un progetto finalizzato non solo a parlare di disabilità ma anche di inclusione come espressione di un clima di classe e scolastico che parte dalla cura delle relazioni interpersonali.

Si è scelto un film hollywoodiano, *Basta Guardare il Cielo* (P. Chelsom, 1998). Proprio per la sua narrazione *mainstream* i ragazzi hanno lavorato sia sui contenuti specifici del film (identità/alterità, marginalità, diversità ...) sia su alcuni meccanismi tipici della narrazione cinematografica (Bocci & Domenici 2013; Bocci, 2014 b).

In tal senso si è anche deciso di coinvolgere le studentesse e gli studenti in un percorso di alfabetizzazione cinematografica, mediante l'acquisizione degli elementi grammaticali di base del cinelinguaggio (*Piani e Campi*) e di competenze narrative mediante l'uso dello *Story-Board*. Questo, infatti, consente di far lavorare gli allievi su competenze trasversali quali «scomporre, frammentare, evidenziare, selezionare, scegliere, assemblare, raccordare, ricostruire» (Maci, 2004, p. 41).

Al termine della visione del film è stata redatta una scheda di lavoro (Scheda 1) e successivamente al dibattito gli studenti hanno lavorato in piccolo gruppo riproducendo alcune delle sequenze chiave prima con lo *story board* e poi avvalendosi di supporti di uso comune come gli *smartphone*. Infine, sulla base del confronto emerso in classe, hanno ipotizzato una serie di alternative al finale che derogassero dai canoni della narrazione hollywoodiana.

accogliere l'alterità e che *non ci sia bisogno di dire più di tanto* è piuttosto *naif*, in quanto presuppone un *dato di natura*. Diversamente sappiamo che l'apertura all'altro è l'esito di un atteggiamento culturale di chi circonda i bambini. Restando nel campo del visuale facciamo riferimento al video che ha spopolato sui social network in cui genitori e figli (molto piccoli) sono invitati a replicare le smorfie proposte da alcune persone che appaiono in un video. Tutto fila liscio fintanto che non appare una ragazza disabile che mette un dito nel naso. I bambini ripetono il gesto mentre gli adulti si bloccano. Molti commentatori sottolineano il fatto che i bambini non sono condizionati dai pregiudizi ma, allo stesso modo, si dovrebbe evidenziare che gli adulti sono stati bambini e hanno assorbito la cultura, familiare e sociale, del loro tempo. È troppo facile attribuire il pregiudizio a fattori estrinseci alla nostra azione educativa e a modelli che, consapevolmente o meno, agiamo e offriamo con pensieri, parole, opere e omissioni.

ESERCITAZIONE

film *Basta Guardare il cielo* (*The Mighty*, Peter Chelsom, 1998)

COGNOME..... NOME.....

1. A tuo avviso come vive Kevin la propria disabilità?

2. Come vive la madre di Kevin la disabilità del figlio?

3. Che considerazione ha di sé Maxwell

4. Cosa pensano l'uno dell'altro Kevin e Maxwell

KEVIN /S/ MAXWELL	MAXWELL /S/ KEVIN

4. Come sono percepiti Kevin e Maxwell dai loro compagni?

KEVIN	MAXWELL

5. Aggiungi altre considerazioni personali

6. Indica tre momenti/episodi/frasi significativi/e del film che ti hanno colpito

Scheda 1 – Esercitazione film Basta Guardare il Cielo.

Per quel che concerne la Secondaria di II grado il progetto è stato realizzato in una classe quarta di un Liceo di Scienze Umane.

Qui sono stati proposti tre film molto diversi tra loro, anche cronologicamente, ciascuno dei quali espressione di tre diversi periodi con cui si può identificare un certo modo di rappresentare la disabilità nel cinema (Norden, 1994; Errani, 2007): la *denuncia* (anni Sessanta metà anni Settanta); le *storie emblematiche* (metà Settanta anni e anni Ottanta); la *complessità* (dagli anni Novanta a oggi).

In tal senso studentesse e studenti hanno visionato: *Gli esclusi* (J. Cassavetes, 1962); *Il mio piede sinistro* (J. Sheridan, 1989); *Quasi amici* (O. Nakache e É. Toledano, 2011). L'utilizzo di schede di lavoro (simili per struttura a quella presentata per la scuola secondaria di I grado), il raffronto con i libri di testo, l'incontro con esperti di

pedagogia speciale e di cinema, il confronto in piccolo e in grande gruppo hanno consentito ad allieve e allievi di riflettere sul fatto che vi sia una evoluzione costante del modo di intendere e di rapportarsi al concetto di disabilità e che questo, più che un attributo della persona – la *tragedia personale* a cui fa riferimento Mike Oliver (1990) – è correlato ai modi con cui i contesti sociali sono organizzati e culturalmente predisposti a elaborarlo. Considerato che l'ambito di svolgimento del progetto è stato un Liceo delle Scienze Umane e che buona parte degli studenti ambiva a divenire insegnante in futuro, abbiamo ritenuto significativo per loro ragionare su questi aspetti, ulteriormente sviscerati e sviluppati in ambito universitario.

2. Esperienze all'università

Da diversi anni proponiamo nell'ambito delle nostre lezioni momenti dedicati alle rappresentazioni cinematografiche della scuola e degli insegnanti (Bocci, 2002; 2012a) e della disabilità.

Ciò è accaduto e accade nelle lezioni, nei laboratori e nelle attività di tirocinio indiretto del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, così come nell'ambito dei Corsi di Specializzazione al sostegno (vecchi e nuovi), nella SSIS, nei TFA e nei PAS e negli incontri di Dottorato.

Film noti come *Il ragazzo selvaggio* (F. Truffaut, 1970), *Anna dei miracoli* (A. Penn, 1962), i già citati *Gli esclusi*, *Il mio piede sinistro*, *Basta guardare il cielo* e *Quasi amici*, oppure *La vera storia di Loretta Claiborne*, L. Grant, 2000), *Stelle sulla terra* (A. Khan, 2007), *L'uomo senza volto*, M. Gibson, 1993) o il meno noti come *La madre di David* (R.A. Ackerman, 1994), sono stati variamente utilizzati quali *s-oggetti* di analisi nel corso del tempo per i loro contenuti o le loro modalità di mettere in scena l'alterità e la diversità.

In questa sede focalizziamo l'attenzione su una specifica esperienza inerente il corso di Pedagogia e Didattica Speciale II del CdLM in SFP dell'A.A. 2014-15. Un intero semestre è stato dedicato alle rappresentazioni letterarie e cinematografiche, da un lato nella loro funzione di mediatori per far sì, come afferma Canevaro (2003), che la figura inquietante (l'immagine del disabile/della disabilità) sia collocata in uno sfondo (il contesto con i suoi simboli, i suoi significanti e significati) che ne restituisca il senso della presenza (Bocci, 2013) e, dall'altro, nella loro azione di dispositivi sociali che connotano, denotano, inquadrano, etichettano (Goffman, 2003) reificano (Murphy, 1987) e così via.

In accordo con la prospettiva dei Disability Studies si è lavorato quindi alla decostruzione del concetto di *disabilità* ma, al tempo stesso, anche di *inclusione* aprendo un campo di indagine sulle *retoriche discorsive* quali dispositivi di normalizzazione delle differenze nella società attuale: retorica della *compassione*; retorica del *supercrip* (superstorpio); retorica della *normalità* (Vadalà, 2013; Bocci, 2014b).

I testi di riferimento sono stati per la parte istituzionale i *Disability Studies* (Medeghini, D'Alessio & al., 2013) e per la parte monografica le *narrazioni* sul tema della disabilità e della diversità: Bocci (2013); Domenici (2013), Monceri (2012), Würth (2014).

Nell'ambito del corso sono stati visionati e analizzati (attraverso schede di lavoro che non possiamo riprodurre per esigenze di spazio):

- *Lo scafandro e la farfalla* (J. Schnabel, 2007) per l'uso della soggettiva come modalità narrativa che disorienta lo spettatore e lo colloca in una prospettiva di visione/analisi diversa rispetto a quella del cosiddetto cinema mainstream;
- *La classe* (L. Cantet, 2008) in riferimento a un discorso sull'inclusione che esula dalla presenza di persone disabili a scuola e nella società ma chiama in causa i dispositivi di potere insiti nelle relazioni umane;
- una serie di film su sessualità e disabilità tratti dal volume di Monceri (2013) posti in collegamento con la prospettiva dei Disability Studies e con il volume di Giorgia Würth che introduce il tema dell'assistente sessuale per i disabili.

All'inizio e al termine del corso è stato poi proiettato il cortometraggio *Il Circo della farfalla* (J. Weigle, 2009) sul quale stiamo conducendo una ricerca che coinvolge studenti, tirocinanti (TFA, PAS), corsisti (specializzazione sostegno) e dottorandi. In questa sede forniamo alcuni dati emersi nell'esperienza con il gruppo di studenti del corso di Pedagogia e Didattica Speciale II che stiamo ora presentando³.

La scelta di lavorare su questo cortometraggio deriva sia dai contenuti sia dalla popolarità raggiunta anche grazie alla sua diffusione sui social network. Il protagonista è Will un giovane senza braccia e senza gambe impersonato da Nick Vujicic (un disabile i cui video sono notissimi in rete perché *dimostra* come si possa vivere una *vita normale* pur in assenza degli arti). Will è costretto a *mostrarsi* come *freaks* in una fiera, ma in seguito all'incontro con Mister Mendez, direttore del *Circo della farfalla*, cambia decisamente vita. Mendez lo aiuta a credere nelle sue potenzialità tanto che, rompendo i pregiudizi che lo stesso giovane ha introiettato, riesce a esibirsi come artista e non più come *fenomeno da baraccone*.

Dopo la visione proposta all'inizio del corso gli studenti hanno risposto a un questionario appositamente elaborato (Cfr. Scheda 2).

³ Si tratta di 81 studenti (76 F; 5 M) età media 21 anni, già laureati 4.

QUESTIONARIO IL CIRCO DELLA FARFALLA

Età..... Genere (M/F)..... già laureato Si No

Mediamente quanti film vedi durante l'anno (al cinema, in home video, ecc...):
nessuno ; da 1 a 10 ; da 10 a 20 ; oltre i 20

Quanti film che parlano di disabilità hai visto/conosci:.....

1. Descrivi con 5 parole (puoi usare un aggettivo, un sostantivo, ecc...) cosa ti ha suscitato la visione del cortometraggio *Il circo della farfalla*
2. A tuo avviso, qual è la morale del film (ossia cosa ci vuole comunicare il regista?)
3. Sempre sul piano cinematografico, quali sono a tuo avviso i tratti caratterizzanti di Will (il protagonista) che il regista ha voluto evidenziare:
4. E quali sono le peculiarità di Will che ti hanno maggiormente colpito?
5. Spostiamo l'attenzione sul Direttore del Circo, Mr. Mendez. In questo caso, con quali peculiarità il regista ha voluto caratterizzare il personaggio:

Scheda 4. Estratto del questionario su il Circo della Farfalla

L'analisi delle risposte fornite in ingresso ha messo in evidenza alcuni aspetti che riassumiamo qui di seguito con una nostra analisi (in corsivo i termini utilizzati dagli studenti).

1. Il plot narrativo sembra generare sentimenti legati a una situazione di *difficoltà* e *disagio* che richiede una *forza individuale* di cambiamento.
2. Le retoriche che emergono con maggiore nitidezza dalle percezioni degli studenti sono quelle della compassione (*tristezza, commozione, tenerezza...*) e del supercrip (il disabile che *nonostante tutto* ce la fa). Ciò anima una *speranza* redentiva, fondata su *coraggio, forza, determinazione* e *volontà* del singolo (sua è la *tragedia*, sua deve essere la forza per *venirne fuori*).
3. Ciò richiama alle rappresentazioni che vedono la disabilità ancorata a un'immagine di *bisogno*, di *fatica* e, in generale, a un'idea di *manca* e *negatività* da cui liberarsi per avere una *vita felice (normale)*.
4. In tal senso va letta la sottolineatura della *forza* e del *coraggio*, dimensioni tipiche di cavalieri e supereroi che sconfiggono un elemento maligno esterno o interno alla persona (Norden, 1994).
5. Prevalgono atteggiamenti di rivalsa rispetto alla propria situazione che è fonte e causa dell'esclusione dal circo reale.

Si tratta di aspetti confermati anche dalle risposte raccolte nelle con i docenti dei TFA, dei PAS, ecc...

Nell'esperienza con gli studenti al termine del corso è stato visionato nuovamente il cortometraggio ed è stata avviata una revisione critica delle risposte fornite in ingresso. In questo caso sono emerse con maggiore chiarezza le retoriche sottese alla rappresentazione e c'è stato uno spostamento significativo di attenzione dall'azione del/sul singolo alle variabili contestuali e alla loro non neutralità. In particolare è apparsa loro con maggiore nitidezza la presenza nella narrazione di riferimenti ai costrutti di abilismo, prestazione, merito, norma⁴ tipici della struttura sociale, quindi anche educativa, del nostro tempo.

3. Esperienze formative in ambito professionale

Concludiamo facendo brevemente riferimento a una esperienza formativa compiuta nel 2011 e nel 2012 per il Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici del Comune di Roma. Si è trattato di un *cinforum seminariale sul ruolo professionale* che ha coinvolto insegnanti di Scuola dell'infanzia e educatrici di Nido della Capitale.

Il primo ciclo si è svolto da febbraio a maggio 2011, con la proiezione dei seguenti film: *Goodbye Mr. Holland* (S. Herek, 1995); *I ragazzi del coro* (C. Barratier, 2004); *Figli di un Dio Minore* (R. Haines, 1996,); *Ricomincia da oggi* (B. Tavernier, Francia, 1998).

Il secondo ciclo si è svolto da marzo a maggio 2012, con la proiezione delle pellicole: *Salvatore. Questa è la vita* (G.P. Cugno, 2006); *PA-RA-DA* (M. Pontecorvo, 2008); *Scialla! Stai sereno* (F. Bruni, 2011); *School Of Rock* (R. Linklater, 2003).

Lo scopo del cinforum è stato quello di sviluppare nelle partecipanti, all'interno di un più ampio percorso, una riflessione sul loro ruolo mettendo a confronto l'esperienza personale (anche formativa) e le rappresentazioni sociali sulla loro figura professionale.

A tal fine sono state redatte delle schede di lavoro contenenti informazioni sulla pellicola, una breve sinossi commentata e una serie di sollecitazioni sotto forma di domande e riflessioni finalizzate a orientare il dibattito e il successivo lavoro individuale o di gruppo sui contenuti del film.

Si è trattato di una esperienza che ha riscontrato un'ampia partecipazione (oltre 500 insegnanti/educatrici per edizione) e un grande coinvolgimento.

Un esito che non sorprende se è vero – come afferma Alberto Agosti (con il quale condividiamo da anni la passione e l'interesse per il cinelinguaggio come mediatore didattico e formativo – che la rappresentazioni delle pratiche educativo-didattiche sullo

⁴ Per intendersi: il *Circo della farfalla* appare come una struttura sociale comunitaria fuori dalla norma. Eppure, ad una attenta analisi, si evince come anche al suo interno vi siano dispositivi normativi che regolano i modi con cui potervi appartenere. Will è accettato e può restare, ma fino a quando non si esibisce come artista (quindi nell'economia del Circo quale agente produttore) è di fatto una figura marginale, sia agli occhi dei circensi sia degli spettatori. Emblematica la scena in cui a Will, che distribuisce i biglietti con un *collega*, viene chiesto se sia uno degli artisti del circo. Alla risposta negativa del giovane l'attenzione viene immediatamente rivolta al collega che, invece, è uno dei protagonisti dello spettacolo.

schermo si offrono come spazio euristico per un pensare riflessivo sull'insegnamento (e sull'educare/educazione in genere).

Vedere un film che mette in scena l'attività magistrale di un insegnante o le pratiche educative di un operatore e poi parlarne all'interno di un contesto aperto allo scambio e al dialogo è una significativa opportunità per esplicitare ciò che sovente resta sottaciuto. Come afferma Agosti, molto spesso «un film è il pretesto per aprire una serie di problemi, per individuare e porsi una serie di domande» (Agosti, 2013, p. 15).

Questioni e quesiti che nella pratica formativa degli studenti, degli insegnanti e degli educatori (a scuola, all'università o altrove) dovrebbero sempre emergere dall'immersione diretta, personale, dei partecipanti (anche simulata, come mostrano le pratiche di tirocinio) nelle situazioni oggetto di apprendimento e non essere solo postulati da chi insegna/forma.

Il film o, meglio, il cinelinguaggio, con le sue preziose peculiarità, si presta a questo scopo. La sfida, quindi, è quella di ampliare e rendere sistematico il suo utilizzo nelle pratiche formative e gli spazi di incontro e di confronto che ne possono scaturire.

Bibliografia

- Agosti, A. (2001). *Cinema ed educazione. Percorsi per la formazione degli adulti*. Padova: CEDAM.
- Agosti, A. (2003). Cinema per la formazione degli operatori dell'integrazione. In G.M. Cappai (a cura di). *Percorsi dell'integrazione. Per una didattica delle diversità personali*. Milano: FrancoAngeli.
- Agosti, A. (2013). *Pratiche didattiche sullo schermo. Per un pensare riflessivo sull'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: ETS.
- Aristarco, T. & Orto, N. (1980). *Lo schermo didattico. Un esperimento di alfabetizzazione cinematografica nella scuola dell'obbligo*, Dedalo, Bari 1980.
- Bellatalla, L., Genovesi, G., Genovesi, A. & Magnanini A. (2006). *Scienza dell'educazione e film. Una lettura incrociata dell'immagine di scuola nel cinema italiano (1995-2004)*. Bergamo: Junior.
- Bocci, F. (1998). Insegnanti in primo piano. *Cadmo*. 17-18: 147-154.
- Bocci, F. (2002). *Questi insegnanti. Maestri e professori nel cinema*. Roma: Serarcangeli.
- Bocci, F. (2005). Percorsi di analisi cinematografica per conoscere la disabilità. *Difficoltà di apprendimento*. 11, 2: 237-260.
- Bocci, F. (2008). Rappresentazioni filmiche dell'autismo. Un'analisi pedagogico speciale. In A.M. Favorini & F. Bocci. *Autismo, Scuola e Famiglia. Narrazioni, riflessioni e interventi educativo-speciali*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2012a). Maestri e maestre nel cinema italiano. Caratterizzazioni, omissioni e qualche eccezione. In G. Marrone (a cura di). *Maestre e maestri d'Italia in 150 anni di storia della scuola*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Bocci, F. (2012b). Scuola, insegnanti, disabilità nell'immaginario cinematografico. Identificazione e classificazione di repertori filmici per un'analisi didattica e pedagogico speciale. In M. D'Amato (a cura di). *Finzioni e mondi possibili. Per una sociologia dell'immaginario*. Limena (PD): Libreriauniversitaria.it.

- Bocci, F. (2013). (a cura di). *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bocci, F. (2014a). C'è una luce che non verrà mai meno. Educazione sentimentale e disabilità nello sguardo del cinema. In C. Covato, L. Cantatore & F. Borruso (a cura di). *Educazione sentimentale nelle pedagogie narrate*. Milano: Guerini Scientifica.
- Bocci, F. (2014b). Rappresentazioni cinematografiche della disabilità e Pedagogia Speciale. Dalle classificazioni ai Disability Studies. In M. Corsi (a cura di). *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bocci, F. & Domenici, V. (2013). La rappresentazione complessa della disabilità nel cinema contemporaneo. Analisi de Le Scaphandre et le Papillon di Julian Shnabel. *Ricerche Pedagogiche*. 187: 17-24.
- Bocci, F. & Bonavolontà G. (2013). Artigiani di immagini in movimento. Ricerca visiva e inclusione. *Media Education – Studi, ricerche, buone pratiche*. 1, 2: 1-19.
- D'Incerti, D., Santoro, M. & Varchetta G. (2000). *Schermi di formazione. I grandi temi delle risorse umane attraverso il cinema*. Milano: Guerini & Associati.
- Domenici, V. (2013). *Dentro e fuori il margine. Il cinema francese contemporaneo alle prese con la diversità culturale*. Roma: Bulzoni.
- Errani, A. (2007). I riflettori possono accecare, una luce distribuita consente di vedere meglio. In A. Canevaro (a cura di). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Goffman, E. (2003). *Stigma. L'identità negata*. Verona: Ombre Corte.
- Gris, R. (2010). *La pedagogia dei popcorn. Il cinema come strumento formativo*. Trento: Erickson.
- Laporta, R. (1979). *Cinema ed età evolutiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- Maci, R. (2004). *I bambini incontrano il cinema*. Roma: Carocci.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A. D., Vadalà, G. & Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Monceri, F. (2012). *Ribelli o condannati? «Disabilità» e sessualità nel cinema*. Pisa: ETS.
- Murphy, R. (1987). *The Body Silent*. New York: Norton & Company.
- Norden, M. F. (1994). *The Cinema of Isolation. A History of Physical Disability in the Movies*. New Brunswick (NJ): Rutgers University Press.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: MacMillan Press.
- Pavone, M. (2011). Cinema e disabilità. In A. Mura (a cura di). *Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Vadalà, G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G. Vadalà & E. Valtellina (2013). *Disability Studies. Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Würth, G. (2013). *L'accarezzatrice*. Milano: Mondadori.

Tabletti@mo: una proposta di ricerca su educazione, prima infanzia e tecnologie digitali

di Rosy Nardone – Università di Chieti-Pescara

Elena Pacetti e Federica Zanetti – Alma Mater Studiorum Università
di Bologna¹

1. Introduzione

Fin dai primi mesi di vita i bambini sono immersi in ambienti nei quali sono presenti e vengono utilizzati i nuovi personal device. Crescono in un universo di codici e di linguaggi attraenti, in contatto con tecnologie utilizzate dai loro genitori e che incontrano nei contesti formali e informali della quotidianità. Cresce sempre di più il numero di bambine e di bambini che hanno avuto modo di “incontrare”, nella loro seppur breve esperienza di vita, computer, tablet, smartphone e videogiochi che già per molti di loro hanno sostituito, o affiancano con successo, i giocattoli tradizionali.

I bambini hanno **facile accesso** a questi strumenti e sembrano dimostrare, fin da piccolissimi, un’incredibile familiarità d’approccio e di utilizzo.

Questi aspetti introducono questioni rilevanti per il dibattito pedagogico ed educativo quali i temi della responsabilità e corresponsabilità educativa, del benessere e dell’uso equilibrato e creativo di strumenti non ancora sufficientemente problematizzati in chiave pedagogica rispetto alla prima età. Il ruolo dei servizi educativi e della scuola è di fondamentale importanza in questo ambito: mediare e familiarizzare nella conoscenza di questi nuovi linguaggi, favorendo una conoscenza critica e attiva dei media, promuovendo le possibilità espressive e creative dei bambini e nuove forme di partecipazione attiva e di cittadinanza digitale.

L’Università di Chieti-Pescara e l’Università di Bologna, in collaborazione con la cooperativa sociale Terra dei Colori di Parma, l’Unione Terre dei Castelli e la Biblioteca Comunale di Ortona, hanno avviato una ricerca su come i piccolissimi, le loro famiglie e gli educatori, che oggi partecipano ai servizi 0-6 per l’infanzia, usano, interpretano, condividono tecnologie di nuova generazione; su come si stiano costruendo nuovi processi relazionali tra adulti e bambini attraverso l’uso dei nuovi supporti multimediali, che rappresentano anche una nuova possibilità di narrazione e inter-azione - *new media literacy* – come viene definita da Jenkins (2010), al fine di delineare orientamenti per la scelta delle APP più adeguate allo sviluppo e alla crescita dei bambini e delle bambine.

¹Nello specifico Federica Zanetti è autrice dei paragrafi 1, 2 e del sottoparagrafo 2.1; Rosy Nardone dei sottoparagrafi 2.2, 3.1 e 3.2; Elena Pacetti dei paragrafi 4 e 5.

2. Infanzia e tecnologie digitali

Affrontare l'uso degli strumenti digitali e delle loro applicazioni da parte dei piccolissimi, bambini e bambine, significa entrare in territori poco esplorati sia nella prassi didattica sia nelle pratiche familiari. Nel senso comune prevale soprattutto l'idea che i servizi educativi e le scuole dell'infanzia debbano essere luoghi che "difendano" dall'invasione dei media e delle tecnologie la vita dell'infanzia. Sono maggiori le domande rispetto a risposte certe: è bene che le nuove tecnologie siano usate dai bambini prima dei 6 anni? Devono essere presenti nei servizi 0-6? Perché? Ci si chiede se i linguaggi dei media siano appresi naturalmente o se bisogna imparare ad usarli; se e come concepire, quindi, un insegnamento per diverse realtà ed età educative. In questo scenario, come può un genitore saper scegliere un prodotto multimediale giusto per il proprio figlio? Emergono nuove necessità di orientamento e di competenze per gestire e mediare governance familiari condizionate da aspettative, rappresentazioni, timori, paure dei genitori rispetto alla "vita digitale" dei figli. «Le famiglie, nei loro modelli plurali e nelle molteplici domande, sembrano essere sempre più disorientate e sempre meno nella condizione di poter assumere consapevoli responsabilità; il territorio diventa la terza punta di un sistema formativo debole e dis-integrato, raramente considerato parte di una società educante» (Zanetti; Nardone, 2012, p. 123).

L'educazione ai media diventa, dunque, una sfida centrale nell'agire educativo, per riflettere e costruire pratiche, competenze di nuove forme di cittadinanze digitali.

2.1. Paure e perplessità del mondo adulto

Se analizziamo il rapporto tra tecnologie digitali e infanzia da un punto di vista oggettivo e strumentale, si può affermare che esse sono sempre più presenti nella vita di tutti e caratterizzano situazioni quotidiane in modo diffuso. I dati Istat del 2014 su "Cittadini e nuove tecnologie" confermano un andamento in crescita rispetto al passato: le famiglie con un minorente, a partire dai 3 anni, sono le più tecnologiche; la quasi totalità possiede cellulare e tv; l'87,1 ha un computer; l'89% ha accesso a internet. In generale, il 64% delle famiglie italiane ha una connessione da diversi dispositivi: il 44,4% attraverso un computer fisso da tavolo; il 64% da laptop, netbook e tablet; il 46,5% da smartphone, game player e lettore di e-book. Non è possibile sviluppare una riflessione sui dispositivi mobili digitali senza considerare la quantità di app (diminutivo di *application*), intese quindi come evoluzione mobile per dispositivi tattili dei programmi che si installano sui computer, che ne rendono immediato e semplice l'uso. Fanno il loro debutto con i primi strumenti tattili nel 2007 per arrivare ad occupare un mercato sempre più in espansione. Nel 2012, la parola "app" supera la parola "software" nella rilevazione dei trends sul motore di ricerca Google².

In questo scenario, anche per i bambini «l'ambiente di apprendimento si estende sempre più oltre i confini dei rapporti reali e tangibili di scuola e famiglia per allargarsi

² Si veda il confronto tra i termini app e software in <https://www.google.it/trends/>.

verso una virtualità ricca di significati e di esperienze formative» (Pacetti, 2013, p.246) scatenando paure e perplessità, incertezza e talvolta opinioni contrastanti negli adulti di riferimento. «Gli schermi, le tecnologie creano dipendenza», «Leggere su un altro *device* non è come leggere un libro», «Il tempo passato con un'app su un tablet può considerarsi un tempo trascorso a *leggere(fruire)* storie?», «Le tecnologie stanno impoverendo la capacità e l'interesse di lettura, delle attività manuali...», «Il digitale toglie la creatività e la capacità di ascolto...»: queste sono le espressioni che genericamente genitori ed insegnanti utilizzano per esplicitare i dubbi legati ai mondi portatili delle app, come strumenti da evitare, a cui delegare funzioni o per imparare, giocare, comunicare ed esplorare. Si tratta quindi di accompagnare a questo processo una riflessione sulla necessità di un orientamento educativo e didattico in un mondo digitale in cui i bambini insieme agli adulti di riferimento devono sapersi muovere come cittadini consapevoli. Ancora una volta, il dibattito tra perplessi e fiduciosi rischia di essere condizionato da un approccio, o vizio prospettico, di tipo oggettuale-strumentale, attraverso il quale si analizzano le potenzialità offerte dai nuovi *device* secondo chiavi di lettura che sembrano imputare tutti i pregi e tutti i difetti agli strumenti stessi. Il mondo dell'educazione non è immune da questo atteggiamento di delega: sia quando è affascinato, sia quando è impaurito, i meriti o le colpe vengono attribuiti alla tecnica (Guerra, 2012). C'è invece una superiorità del *logos*, del modello educativo rispetto al modello tecnico, per riaffermare un approccio culturale e pedagogico in grado di accompagnare con responsabilità e consapevolezza le scelte didattiche.

In un'intervista del 2012 su tecnologie e scuola, il maestro Franco Lorenzoni, lucidamente scettico, esprime la propria preoccupazione nei confronti di tecnologie che riempiono vuoti educativi, relazionali ed esperienziali: «...Io penso che siamo un paese di vecchi impauriti, attratti dal desiderio di recitare e sigillare il mondo dell'infanzia. Iperprotetti e poco ascoltati, i bambini si sporcano sempre meno e sembra che debbano vivere in un mondo sterilizzato e liofilizzato [...] Quello che temo di più è l'alleanza tra tecnologia compulsiva e genitori impauriti, con i video che diventano il lucchetto con cui si chiude il recinto che imprigiona bambini sempre più privati di esperienze dirette [...]. Se non permettiamo più ai bambini di misurarsi con avventure che permettano loro di prendere la misura delle cose, quando nell'adolescenza si troveranno obbligati a gettarsi nel mondo, non avranno gli strumenti per farlo...» (Lorenzoni, 2012). In questa riflessione emerge la "paura pedagogica" di spazi e tempi in cui l'uso delle tecnologie delimita un recinto di fruizione passiva dove l'adulto esercita un controllo iperprotettivo, alternando, talvolta in modo contraddittorio, divieti e rassicuranti concessioni.

2.2. Zero-sei e multimedialità: alla ricerca delle App

La quotidiana frequentazione dei più piccoli della tecnologia introduce questioni rilevanti per il dibattito pedagogico ed educativo, tra cui i temi della responsabilità e corresponsabilità educativa, del benessere e dell'uso equilibrato e creativo di strumenti non ancora sufficientemente problematizzati in chiave pedagogica rispetto alle prime età (Lunt, Livingstone, 2012; Calvani, 2013).

Le sfide lanciate dai dispositivi digitali mettono le figure educative adulte davanti all'urgenza di maturare una sempre maggiore consapevolezza dei nuovi linguaggi e dei nuovi strumenti nell'approccio culturale e pedagogico che rivendica la superiorità del *logos* e, allo stesso tempo, alla necessità di rinnovare le competenze educative nell'integrazione problematica tra saperi "tradizionali" e "nuovi". Tale approccio colloca al centro della riflessione le relazioni educative che si sviluppano attorno ai mediatori didattici e il ruolo della pedagogia e del sistema formativo nella contemporaneità, nell'assumere la responsabilità di dare strumenti per orientarsi e orientare i genitori nelle scelte dei nuovi cittadini/cittadine e per liberare i bambini e le bambine dai falsi dogmi e stereotipi, che spesso nascono dalle paure degli adulti.

Pensarsi in contrapposizione rispetto alle tecnologie, ovvero *nativi vs immigrati*, non contribuisce a costruire forme di alleanze e di costruzione di nuove governance, sia nelle famiglie sia nei servizi educativi del territorio. Tale contrapposizione – introdotta da Marc Prensky nel 2001 (Prensky, 2001) – ha anche contribuito a costruire l'illusorio immaginario di un'infanzia contemporanea "omogenea" per esperienza, accessibilità e competenza rispetto agli ambienti digitali e interattivi, creando il "falso mito" di conoscenze già acquisite e a cui gli adulti di riferimento non possono contribuire in modo incisivo.

Adottare uno sguardo pedagogico su queste tematiche significa innanzitutto avere un approccio problematico, ovvero non schierato aprioristicamente in difesa di un passato "più sicuro", "meno pericoloso" o esaltando il futuro come "migliore" e "più positivo", ma capace di promuovere un'azione educativa consapevole, libera dalle ricette valide per tutti e che promettono false "guarigioni" e risultati, ma che si presenta come antidoto al *moral panic*³, all'ansia di un determinismo digitale da parte di adulti, genitori e insegnanti.

Non si sa molto di come avvenga il processo di "appropriazione partecipativa" delle tecnologie nelle prime età e sono poche e ancora in corso ricerche osservative sulle interazioni tra bambini e strumenti tecnologici nei "periodi sensibili" dello sviluppo, in cui la mente e la predisposizione all'apprendimento risultano plastiche.

Questa complessità richiama fortemente il diritto e la necessità – da parte dei piccoli esploratori digitali – di avere adulti competenti che siano in grado di accompagnarli nelle scoperte, nell'appropriarsi di una consapevolezza d'uso degli strumenti così intuitivi e "a portata di dito"; adulti e contesti educativi che possano proporre modelli possibili di setting in cui predisporre e utilizzare i nuovi device e in cui sperimentare nuove modalità di interazione (individualmente; insieme a piccolo gruppo o a grande gruppo; in coppia con l'adulto, ecc...). La necessità, dunque, di ambienti scolastici, ma

³ Il concetto di *moral panic* è stato introdotto dallo studioso Wark a proposito del dibattito sulla violenza nei videogames. Secondo lui questo atteggiamento di panico morale solleva questioni etiche sui videogiochi senza però formare un pensiero speculativo su di essi. Dunque questo modo di pensare non contribuisce a riflettere sul perché e come avviene il coinvolgimento umano nei giochi interattivi, creando invece correnti di pensiero contraddittorie: la prima che, simulando la violenza, si ottiene un trasferimento di questa nella realtà; la seconda che la violenza nei giochi è solamente simulata e contenuta nel campo d'azione del gioco. Per approfondimenti cfr. Wark, M. (1994), *The Video Game As Emergent media Form*, in «Media information Australia», n. 71, 1994, pp. 21-30.

anche pre-scolastici, nella fascia 0-6, che facciano entrare tablet per costruire nuove esperienze educative alle e con le tecnologie. Riconoscere e scegliere una app ben progettata per l'infanzia, superando le logiche del mercato, è comunque un'operazione complessa che comprende aspetti molto diversi: dagli elementi che caratterizzano l'interfaccia (per esempio i colori, i suoni e le musiche, i disegni e il design complessivo con cui si presenta l'applicazione), dalla fruibilità e interazione con i contenuti e con il video, fino all'equilibrio tra attività e contenuti, dove non prevale la dimensione dell'intrattenimento, ma in cui l'aspetto ludico si intreccia con la componente educativa. Non è importante tracciare il confine tra gioco e applicazione educativa: è invece necessario concentrare l'attenzione sulla compresenza integrata di direzioni focalizzate sui saperi e sull'alfabetizzazione di base, sulla scoperta e sull'esplorazione dei saperi. Questo approccio problematico favorisce l'immersione nel processo educativo superando la paura dell'isolamento e della dipendenza, ma offrendo stimoli per vedere, sentire ed esprimersi anche in modo creativo e in relazione con gli altri.

3. Nuove sfide educative nello 0-6: la ricerca *Tabletti@mo*

3.1 *Obiettivi di ricerca*

Sulla base del quadro di riferimento illustrato, la ricerca intende dunque studiare, in uno specifico ambiente di apprendimento quale il nido e la scuola dell'infanzia, l'esplorazione degli artefatti tecnologici spontanea e collaborativa dei bambini al fine di individuare criteri per una corretta e orientata introduzione e un uso creativo e responsabile delle possibilità cognitive, espressive e sociali che le tecnologie più innovative (touch, tablet) possono promuovere. Lo scopo è di documentare come la predisposizione di situazioni, contesti, artefatti tecnologici e software possa consentire ai bambini di fare esperienze sensoriali, cognitive e sociali nuove, anche se ben radicate nella tradizione pedagogica, sollecitando nel contempo lo sviluppo di processi di apprendimento collaborativo equilibrati, basati sullo scambio tra pari, l'uso di nuovi linguaggi e di nuovi stili cognitivi.

In particolare, il progetto di ricerca intende:

- indagare possibili modelli d'uso educativo delle app e del tablet nei servizi educativi della prima infanzia [a casa strumenti pervasivi a cui si delega il tempo libero...];
- ipotizzare criteri di analisi e di valutazione delle app per fornire una «bussola educativa» per i genitori;
- proporre i media interattivi come strumenti per incoraggiare le interazioni adulto-bambino e bambino-bambino e invitare ad esperienze più sociali e meno isolanti. Gli obiettivi specifici possono essere così delineati:
- Indagare la conoscenza e l'immaginario che le educatrici hanno delle tecnologie e dei contenuti e la consapevolezza relativa ad un possibile impiego educativo nei servizi per la prima infanzia.
- Rilevare la presenza di tecnologie informatiche nell'esperienza del bambino 0-3 anni.

- Analizzare l’impatto di tali strumentazioni e tecnologie nel contesto educativo.
- Ricercare e documentare buone prassi di approccio (sperimentare l’uso delle APP, giocare con i tablet o smartphone ed elaborare una progettazione educativa).
- Individuare i criteri di qualità per la valutazione delle app.

3.2. Domande e fasi di ricerca

L’ipotesi generale da cui muove la ricerca è che non vi siano ancora criteri fondati e condivisi né modelli pedagogici sufficientemente elaborati che consentano di definire i nuovi ambienti educativi “multimediali” nei quali vivono i bambini.

I timori e le incertezze di educatori/insegnanti e genitori nei confronti delle tecnologie si possono però trasformare, senza insormontabili resistenze, in curiosità e disponibilità, accompagnate da un atteggiamento di esplorazione che, ipotizziamo, sia una valida esperienza per poter successivamente osservare e interpretare le scoperte dei bambini e le loro potenzialità, in un processo di integrazione fra saperi e linguaggi nuovi e saperi e pratiche tradizionali.

Da questa analisi derivano le principali domande di ricerca:

- 1) Quali caratteristiche devono possedere gli ambienti/contesti di apprendimento per i bambini da 0 a 3 anni al fine di promuovere il benessere e il diritto alla conoscenza e pratiche cooperative che siano palestre di cittadinanza attiva e responsabile?
- 2) Quali modelli educativi propongono e veicolano oggi i servizi per l’infanzia quando all’interno di essi sono presenti artefatti tecnologici?
- 3) Quali modelli formativi sono necessari per attrezzare gli educatori/insegnanti affinché sappiano orientare e guidare i bambini con competenze e consapevolezze nei nuovi ambienti?
- 4) Quali software e App sono adeguati per consentire ai bambini 0-3 anni di avere accesso e di fare esperienza multimodale, visivo-manipolatoria, e linguistica/pluri-linguistica?
- 5) Quali App o software possono contribuire, e in quale misura, allo sviluppo delle competenze dell’*early literacy*, stimolando interesse e coinvolgimento verso la lettura e la scrittura?
- 6) Quali progetti o App consentono di sperimentare un forte legame tra libro cartaceo e sua lettura “digitale”?

Le fasi della ricerca possono essere così riassunte:

1. Mappatura delle tipologie di contenuti digitali maggiormente utilizzati in famiglia [questionario genitori].
2. Indagine sull’immaginario del personale educativo rispetto tecnologie e infanzia [focus group].
3. Analisi risultati questionario e proposta di laboratorio formativo con gli educatori per sperimentare l’uso di App:
 - in famiglia,
 - nuove proposte con criteri di qualità.

4. Ricerca e sperimentazione di modelli d'uso da parte degli educatori di App diversificate.
5. Coinvolgimento delle famiglie [focus group, somministrazione di questionari su rapporto bambini-nuove tecnologie nei contesti famigliari].
6. Sperimentazione delle App e delle diverse modalità d'uso in sezione.
7. Osservazione e documentazione.
8. Valutazione e restituzione dei risultati finali.

4. Primi risultati

Pur essendo la ricerca ancora in svolgimento, si possono individuare i primi risultati su differenti piani e rispetto agli adulti coinvolti, nello specifico il personale educativo dei servizi e i genitori.

Dai focus group⁴ sono emerse principalmente rappresentazioni e vissuti emotivi *dicotomici*, rispetto al tema “infanzia e tecnologie”.

A conferma del quadro di riflessione delineato, infatti, in tutti i contesti coinvolti le voci delle partecipanti esprimono un'altalena tra paure e curiosità, dovute principalmente, come dichiarato dalla maggior parte, dalla scarsa conoscenza e utilizzo degli strumenti digitali, delle loro potenzialità. Questo alimenta un sentimento di inadeguatezza contrapposto ad una competenza e curiosità maggiore da parte dei bambini, visibile – come hanno affermato – anche dai loro dialoghi e giochi di simulazione, in cui introducono azioni, linguaggi propri dell'interazione con queste tecnologie. Gli adulti hanno un atteggiamento ambivalente tra il riconoscere possibilità, che possono essere valorizzate e gestite attraverso adeguate modalità d'uso e l'esplicitazione di necessità formative che possano aiutare ad orientare su pratiche e percorsi di apprendimento nelle prime età anche attraverso i dispositivi digitali e che, soprattutto, li aiutino a comprendere, ascoltare e costruire relazioni superando l'erronea divisione tra nativi ed immigrati digitali.

«Loro [i bambini] non sono inibiti, non hanno paura di sperimentare, provano, hanno curiosità, ricercano...», afferma un'educatrice, mentre un'altra controbatte «ma alle elementari sì, ma al nido... mi sembra un po' presto...». La dicotomia presente in ogni contesto coinvolto nella ricerca, e che è emersa nella riflessione, è la contrapposizione tra un'esperienza di attività ludica *tradizionale* e una *digitale*. L'esempio più argomentato e discusso è l'attività del disegno. «Col tablet non fai esperienza vera... disegnando su un foglio di carta ti sporchi le mani, ti sporchi, tocchi. Con il tablet è più freddo, poi cancelli, modifichi...»; «devono prima fare davvero esperienza del disegno vero e poi di questi strumenti».

Nell'accusa di “delegare troppo a questi strumenti” perché fungono da parcheggio, da distrattori per l'infanzia, e dunque la loro pericolosità nell'isolare il bambino, nel «spegnerlo, assopirlo, intontirlo, distrarlo, ... » (alcuni degli aggettivi usati) è come se si perdesse la riflessione pedagogica, la capacità di analizzare la tipologia di esperienza, le caratteristiche: il tempo, il fare da soli non è sempre negativo... Si può delegare ad

⁴ Sono stati realizzati 4 focus group, coinvolgendo 55 educatrici di 11 servizi 0-6.

un'attività e usarla in modo *riempitivo* e non intenzionale sia che si disegni in maniera tradizionale con fogli e colori, sia che lo si faccia con un'app. Questo è emerso anche nell'analizzare le risposte date dai genitori al questionario⁵, rispetto alle tipologie di app scaricate⁶; come si scelgono e se vengono provate anche da loro. È maggioritario un atteggiamento *delegante*: la maggior parte dei genitori sceglie la app più recensita, gratuita, per passa parola; pur ritenendo utile avere informazioni su una app prima di scaricarla (più del 90% è di questa opinione), non sperimenta né prima, né insieme, la app con cui giocherà il figlio e soprattutto non la prova in tutti i suoi passaggi (solo un 40% circa dichiara di farlo).

Emerge un'urgente necessità di recuperare le *cornici didattiche*, in cui inscrivere le ipotesi metodologiche d'uso delle tecnologie nella prima infanzia, perché è solo partendo dalle premesse e dai significati pedagogici che si possono decostruire stereotipi, pregiudizi e costruire modelli di uso plurimi e integrati.

Infatti, nelle sperimentazioni cominciate in sezione in alcuni servizi, i feedback restituiscono un ritorno ben diverso dalle premesse "preoccupate": l'attività di utilizzo di un'app ha costituito un «fulcro di attenzione» nell'attività di gruppo proposta e non di atteggiamento caotico o distratto, come avevano ipotizzato le educatrici. Non solo, ma hanno notato come bambini di 2 anni che si facevano difficilmente coinvolgere in attività o che si esprimevano raramente, hanno cercato una comunicazione immediata e attenta con l'educatrice e con il resto del gruppo. «Ha cominciato a parlare», ha riferito un'educatrice del nido di Vignola di un bambino che riuscivano difficilmente a coinvolgere nelle attività.

Le caratteristiche "di qualità" delle app scelte hanno permesso di creare modalità differenti d'uso, mentre un limite lo si è riscontrato nel non avere la strumentazione idonea (grandezza dello schermo) oppure averne poca per sezione.

Nelle ipotesi metodologiche sono emerse alcune variabili da sperimentare nell'A.S. 20016/2017:

1) *Dimensione socializzante e contesti d'uso*: la possibilità di utilizzare app di tipologie differenti (libri digitali, arte/disegno, musica, fotografia...) per costruire momenti diversificati di uso, con attività a grande gruppo, piccolo gruppo, in autonomia o con la presenza di un adulto.

2) *Dimensione cognitiva*: l'attenzione alla costruzione delle competenze digitali dei bambini, proponendo app diversificate che possano essere alfabetizzanti/riproduttive, esplorative e creative. In questo l'aspetto importante, anche nei confronti delle famiglie, di non fermarsi alle app che scelgono i bambini, che comunque non possono avere una visione d'insieme e varia, ma costruire criteri ragionati per proporre app diversificate e con tempi d'uso differenti.

3) *Dimensione intermediale*: costruire percorsi didattici ed esperienze educative che sappiano mettere in dialogo i diversi *media*, linguaggi, narrazioni presenti nella sezione o che vengono scelti per un progetto didattico.

⁵Al momento (maggio 2016) sono stati raccolti 350 questionari.

⁶Le app più scaricate sono quelle per disegnare, i puzzle, per prendersi cura di animali e quelle che hanno per protagonisti personaggi mainstream (della Disney, di cartoni animati quali Peppa Pig e Masha e Orso). Molto utilizzati anche Youtube e le app della Lego.

5. Conclusioni

Il percorso di ricerca che abbiamo portato avanti fino ad ora ci ha portato a tentare di comprendere come bambini e adulti co-costruiscono il loro essere una comunità o una famiglia anche attraverso le pratiche e i discorsi connessi all'uso o al non uso delle tecnologie, esponendo i piccoli a esperienze di "benessere e plurilinguismo conoscitivo".

Non siamo lontani da quei principi che hanno fondato e caratterizzano la programmazione all'asilo nido (Borghì, Guerra, 2002), in cui i laboratori sui diversi campi di esperienza si alternano a percorsi formativi su specifici problemi/contenuti, integrando modalità guidate dalle educatrici a modalità autonome portate avanti da singoli o gruppi di bambini e bambine. Si realizza un percorso didattico a partire da stimolazioni ed interessi immediati per arrivare a competenze durature ed efficaci che rispondono ad esigenze culturali "oggettive". Il fattore che accomuna gli aspetti tradizionali a quelli più innovativi, e che auspichiamo sia alla base delle scelte didattiche, qualunque sia il mediatore, è l'esigenza della compartecipazione all'attività educativa.

«Italo Calvino sosteneva che le fiabe altro non sono che un catalogo di destini. Destini che si svelano passando attraverso prove, sfide e mondi diversi. Miti, riti, arte, filosofie e religioni per secoli hanno scandagliato paure e possibilità offerte da altri mondi, possibili e impossibili, vicini e lontanissimi. Se la tecnologia apre nuovi mondi, che interagiscono e trasformano la realtà, o almeno la percezione che abbiamo della realtà, come un tempo facevano i miti, dobbiamo attrezzarci per l'impresa. Poiché il destino dell'infanzia è il nostro destino, non vorrei che si desse nulla per scontato» (Lorenzoni, 2012).

Bibliografia

- Borghì, B.Q., Guerra, L. (2002), *Manuale di didattica per l'asilo nido*, Laterza, Roma-Bari.
- Calvani, A. (2013), *I nuovi media nella scuola. Perché, come, quando avvalersene*, Carocci, Roma.
- Gardner, H., Davis, K. (2014), *Generazione App. La testa dei giovani e il nuovo digitale*, Feltrinelli, Milano.
- Guerra, L. (2012), *Le nuove tecnologie nella Scuola dell'Infanzia*, in «Infanzia», 3, 2012, pp. 163-166.
- Istat (2014), *Cittadini e nuove tecnologie*, Istat, Roma.
- Jenkins H. (2010), *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Guerini, Milano.
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J.C., Lahmar, J., Scott F., Davenport, A., Davis, S., French, K., Piras, M., Thornhill, S., Robinson, P. and Winter, P. (2015), *Exploring Play and Creativity in Pre-Schoolers' Use of Apps: Final Project Report*. Disponibile al link: www.techandplay.org.
- Lorenzoni, F. (2012), *Recinti d'ogni sorta*, in «Una città», n. 199/2012. Disponibile online su <http://www.unacitta.it/newsite/intervista.asp?anno=2012&numero=199&id=2283>
- Lunt, P., Livingstone, S. (2012), *Media regulation: governance and the interests of citizens and consumers*, SAGE Publications Ltd, London.

- Pacetti, E. (2013), *Esplorare il museo con le tecnologie: possibili approcci ludici*, in «Infanzia», 4-5, 2013, pp. 246-249.
- Papert, S. (2006), *Connected family. Come aiutare genitori e bambini a comprendersi nell'era di internet*, Mimesis, Milano.
- Prensky, M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, in «On the Horizon», MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Disponibile online su <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Wark, M. (1994), *The Video Game As Emergent media Form*, in «Media information Australia», n. 71, 1994, pp. 21-30.
- Zanetti, F. (2012), *App per l'infanzia: pericoli o risorse per genitori e insegnanti?*, «Infanzia», 3, 2012, pp.180-184.
- Zanetti, F., Nardone, R. (2010), *Tecnologie in famiglia: tra responsabilità, deleghe e possibilità*, in «Ricerche di Pedagogia e didattica. Journal of Theories and Research in Education», 5, 1, 2010, pp.1-17.
- Zanetti, F., Nardone, R. (2012), *Tecnologie telematiche nella gestione della responsabilità genitoriale: quali alleanze possibili per i GENITORI 2.0?*, in M. Contini (2012, a cura di), *Le alleanze nei contesti educativi. Comprendere i conflitti per costruire legami*, Carocci, Roma, pp. 123-136.

Ambienti tecnologici e apprendimento nei servizi all'infanzia: dall'interazione all'inclusione

di Valentina Pennazio – Università degli Studi di Genova

Abstract: The paper presents a reflexion on the use of digital technologies for the development of the ability to invent stories for images in a collaborative way, in nurseries (0-3 years) and in kindergartens. Our aim is to present different educational activities and technologies (PC, tablet, projector ...) - prepared by educators-teachers and researchers -in an immersive environment to enable children to enter into the image and interact with it. The collaborative activities predict the use of: i-Theatre, a interactive integrated system for the narrative creation of multimedia stories, Stop Motion, Robotica, in an inclusive perspective.

Keywords: nursery, kindergarten, digital technologies

1. Introduzione

Riallacciandosi agli esiti di una ricerca condotta in alcuni servizi per la prima infanzia (0-3) e in alcune scuole dell'infanzia (0-5), il contributo intende affrontare una metariflessione sui presunti cambiamenti che la presenza diffusa, nei contesti di istruzione di ogni ordine e grado, di tecnologie, del *mobile devices*, delle applicazioni 2.0 (Anderson, 2007; Franklin & Van Harmelen, 2007) e delle più recenti 3.0 (Robin, 2011) può apportare nelle modalità di approccio al sapere e alla conoscenza, con la progressiva acquisizione di competenze spendibili, successivamente, in contesti di crescente complessità (in età adolescenziale e adulta).

L'agire, fin dalla prima infanzia, in ambienti tecnologici di apprendimento (Limone, 2012) può offrire indubbiamente un'opportunità per sviluppare quelle competenze riconosciute di importanza imprescindibile a livello europeo e in un'ottica inclusiva: la capacità di collaborare, di saper progettare, di comunicare, di agire in modo autonomo e responsabile e di risolvere problemi. L'adozione di questa prospettiva richiede quindi, di pensare la tecnologia, in rapporto ai contesti della prima infanzia, non solo come procedura e strumento tecnico ma come "dimensione culturale" (Chiocciariello, 2000) che sostiene la costruzione di significati condivisi e di nuovi linguaggi tra i bambini e i ragazzi di diverse età. L'essenza dell'apprendimento è correlata, infatti, con strumenti interattivi che rendono possibile la traduzione di ogni esperienza vissuta (Bruner, 1966).

L'età di accesso alle nuove tecnologie digitali, grazie alle opportunità offerte dallo schermo *touch*, si è abbassata offrendo, da un lato, ai bambini e alle bambine un modo nuovo di giocare, scoprire e apprendere anche in presenza di differenti tipologie di bisogni educativi speciali e sostenendo, dall'altro, nuove metodologie conoscitive in cui le abilità

tattili si affinano, i tempi di osservazione e di ascolto mutano e i linguaggi digitali e analogici si intrecciano mescolando il reale al virtuale. Se si considera che la varietà dei linguaggi (iconico, grafico, testuale) utilizzata dai bambini che iniziano a esplorare il mondo simbolico va interpretata come ricchezza e prerequisito all'appropriazione del successivo testo alfabetico (Ackermann, 1993) è possibile comprendere il ricongiungimento di tale aspetto con la valenza dell'uso della tecnologia a partire dai servizi e scuole per la prima infanzia (Limone, 2010, 2011) le cui logiche di fondo sono riassumibili nel costruzionismo (creare conoscenza insieme) (Nyikos & Hashimoto, 1997); nella valorizzazione delle immagini; nel pasticciamento con "matite virtuali" (Chiocciariello, 2000); nella mobilitazione delle energie e nella motivazione proprie del gioco.

2. Percorsi didattici al nido e alla scuola dell'infanzia

Il nido e la scuola dell'infanzia sono chiamati a strutturare un progetto pedagogico e didattico attento e rispondente alle esigenze di tutti i bambini (Restiglian, 2014). Le decisioni e le azioni didattiche, che al loro interno prendono forma, devono essere costantemente negoziate al fine di accogliere ogni bambino nella sua "concretezza storica ed esistenziale" favorendo un "apprendimento di qualità" (Catarsi & Fortunati, 2004).

I bambini hanno bisogno di apprendere in un ambiente dove si data loro la possibilità di interagire attivamente e costruire nuovi significati in maniera collaborativa (Lamberti, 2013); sarà pertanto da privilegiare la realizzazione di un percorso individuale e originale che riesca però ad attivare una "dinamica di gruppo" (Venza, 2007) capace di favorire la crescita socio-relazionale di ciascuno e di tutti. Ne consegue che, la proposta di esperienze "complesse" di apprendimento con l'uso del digitale non possa essere casuale ma debba essere accuratamente progettata. La strutturazione di un "ambiente tecnologico immersivo" (Limone, 2012) ricco e diversificato consente ai bambini di partecipare alla costruzione di conoscenze (e non esserne solo i destinatari) e di espandere la loro esperienza; sollecita inoltre, la zona di sviluppo prossimale (Vygotsky, 1974) favorendo lo sviluppo e l'apprendimento globale.

Un approccio didattico focalizzato sulle tecnologie si concentra sulle *affordance* (le caratteristiche) del dispositivo che forniscono un valore aggiunto alla didattica e all'apprendimento. È inopportuno contrapporre i media analogici (libri, cartelloni, pennarelli...) ai media digitali. I bambini possono utilizzare tutto, se guidati in percorsi educativi consapevoli. C'è ancora più bisogno, infatti, di percorsi didattici che consentano ai bambini di leggere e costruire immagini analogiche e digitali.

3. Esperienze mediate dalle tecnologie

L'introduzione del mobile, delle applicazioni 2.0 (Anderson, 2007) e delle più recenti applicazioni 3.0 (Robin, 2011) rende possibile la creazione di un ambiente di apprendimento che soddisfa le esigenze di collaborazione, di costruzione di significati condivisi e di nuovi linguaggi tra i bambini e i ragazzi di diverse età.

Maragliano sostiene che l'apprendimento linguistico sia importante, ma non universale. Ci sarebbero, cioè, tante altre forme di apprendimento che avvengono tramite l'intuito, l'udito o le immagini. A questo proposito, l'introduzione di tecnologie multimediali nei servizi per la prima infanzia, favorisce esperienze multisensoriali e modalità di apprendimento molteplici, in un contesto di gioco singolo, a piccoli o grandi gruppi dove i bambini sono incoraggiati ad ampliare la loro capacità di attenzione, a sviluppare conoscenze nuove e un atteggiamento corretto di relazione con i mezzi audiovisivi, superando l'iperstimolazione passiva.

Già nella prima infanzia i bambini possono, dunque, oltrepassare la frontiera tecnologica interagendo in una logica funzionale all'apprendimento e alla relazione con i nuovi supporti e i nuovi strumenti da considerarsi non come servizio accessorio/ausiliario ed integrativo dei processi di apprendimento ma come interlocuzione affascinante e strutturante, fondamento teorico e svelamento progettuale (Pennazio, Traverso, 2013). I traguardi che dovrebbero essere raggiunti nei servizi per la prima infanzia fanno riferimento, infatti, alle dimensioni creative (inventare storie, esprimerle e drammatizzarle, disegnare, pitturare, manipolare) in relazione alle potenzialità offerte dalle tecnologie (immagini, suoni, colori) e alle dimensioni esplorative e conoscitive di macchine e strumenti per scoprire funzioni ed usi di ciò che circonda i bambini (la conoscenza del mondo).

Le tecnologie possono, quindi, influire sullo stile di apprendimento, sull'acquisizione delle conoscenze e sulle modalità di comunicazione e relazione (in questo caso consolidate tramite l'attività ludica) ponendo l'accento sulle relazioni tra i bambini e, per la loro natura plurale, flessibile e intercambiabile, assumono una connotazione ludica ed animativa diventando dimensione culturale.

4. Inventare e narrare storie con le tecnologie

La tecnologia va pensata, dunque, in rapporto ai contesti educativi del nido e della scuola dell'infanzia, non solo in chiave di procedura e strumento tecnico ma appunto, come "dimensione culturale" (Chiocciariello, 2000).

I vari supporti tecnologici, dal pc al mobile, estendendo il concetto di comunicazione scritta a forme capaci di veicolare un significato anche in assenza di testo, possono permettere ai bambini che ancora non sono in grado di leggere, di "scrivere" in prima persona una storia multimediale (Limone, 2010, 2011).

Ai bambini e alle bambine si offre un modo nuovo di giocare, scoprire e apprendere. Tutto ciò sostiene nuove metodologie conoscitive in cui le abilità tattili si affinano, i tempi di osservazione e di ascolto mutano e i linguaggi digitali e analogici si intrecciano mescolando il reale al virtuale.

Tra le tecniche e gli strumenti tecnologici utilizzabili nei servizi per la prima infanzia con lo scopo di sostenere la creazione condivisa di storie multimediali e interattive, prevedendo la partecipazione di tutti i bambini, anche di coloro che presentano particolari bisogni educativi sono da ricordare: i-Theatre, Stop Motion, Robotica.

Lo strumento richiama la “valigia-carretto” del cantastorie errante e si presenta nella sua duplice vocazione di strumento e gioco educativo. Tale sistema è in grado di supportare il bambino durante tutta l’attività creativa: dalla predisposizione dei personaggi e degli sfondi (disegnando su carta con la tecnica preferita), alla digitalizzazione degli stessi e successiva creazione e condivisione del racconto animato. Ai bambini viene offerta la possibilità di elaborare e manipolare i materiali, nei tempi “lenti” necessari a disporre all’ascolto e alla sensibilità, indispensabile per risvegliare le percezioni estetico-sensoriali alla base dei processi e del pensiero creativo (Zavalloni, 2012).

Con i-Theatre i bambini possono predisporre i personaggi e le ambientazioni nel mondo fisico e, successivamente, digitalizzare gli stessi per realizzare, in modo semplice e intuitivo, l’*animation making*.

La logica che governa i-Theatre è quella dell’ambiente collaborativo di apprendimento: un ambiente mirato a stimolare condivisione e relazione evitando che la tecnologia possa diventare autoreferenziale. Il modello di interazione sotteso al sistema non è infatti quello persona-macchina, non adeguato alle esigenze di bambini molto piccoli, ma persona-persona all’interno di un ambiente in cui la tecnologia viene utilizzata in presenza, in modo condiviso, rientrando tra gli strumenti previsti abitualmente nelle varie attività (matite, cartelloni, pitture...).

I bambini possono disegnare gli sfondi e i personaggi della loro storia, lavorando da soli o in gruppo, elaborare uno storyboard molto semplice, a seconda delle loro capacità. L’interazione con il digitale, sullo schermo touchscreen dello strumento, consente ai bambini di manipolare le sagome dei personaggi da loro creati con un “vocabolario gestuale” molto semplice (spostamento, rotazione, zoom), utilizzando uno sfondo fisso. Dopo aver preparato la scena nella maniera desiderata, i bambini possono, inoltre, registrare la narrazione della storia, raccontando con la voce e muovendo i personaggi sullo schermo. Terminata la realizzazione del filmato, quest’ultimo può essere proiettato a muro facilitandone la visione condivisa tra i bambini. Il racconto viene poi salvato nel contenitore personale per visioni successive.

Attraverso un lavoro di questo tipo si favorisce lo sviluppo della dimensione espressiva e di quella riflessiva sul processo narrativo (metacognizione narrativa). Viene sollecitata la collaborazione di più bambini alla realizzazione di una storia di contenuto complesso (con regia, attori, musica, effetti sonori) ma anche l’espressione individuale del singolo dettata dal proprio personale mondo interiore. Inoltre, si esercita l’originalità creativa e la fantasia, promuovendo lo sviluppo cognitivo dei bambini guidati a riflettere sull’esperienza narrativa e a riconoscere con gradualità, nel rispetto dei tempi naturali e degli stili cognitivi, le diverse fasi del racconto, le principali caratteristiche, il ritmo, i colori, nella formidabile ricchezza offerta dal linguaggio multimediale.

Stop motion

La stop motion è una tecnica di animazione che usa, in alternativa al disegno eseguito a mano, oggetti inanimati mossi progressivamente, spostati e fotografati a ogni

cambio di posizione. La proiezione in sequenza delle immagini crea l'illusione di movimento.

In base alla tecnica e ai materiali utilizzati, la stop-motion si distingue in in tre forme differenti. La claymation prevede l'animazione di pupazzi di plastilina. Quando invece si usano ritagli di giornale, vestiti, e altri oggetti di uso comune la stop-motion si identifica come cutout: il suo effetto è quello di un collage in movimento.

La puppet animation, infine, è la stop-motion usata per animare pupazzi, marionette, fantocci, giocattoli, bambole di carta e anche modellini all'interno di un set (un ambiente) costruito con grande cura dagli animatori. I pupazzi, generalmente, hanno un'armatura rigida interna che li mantiene fermi anche quando le loro giunture vengono manipolate per far loro assumere le necessarie posizioni.

Nei servizi per la prima infanzia sono state utilizzate la claymation e la puppet animation. I bambini hanno quindi creato, in maniera collaborativa, i personaggi della storia da loro inventata utilizzando plastilina o il kit robotico Lego Wedo, hanno preparato gli sfondi relativi agli ambienti dove la storia si sarebbe svolta.

Robotica e Tecnologie Assistive

Partendo dal presupposto che il nido e la scuola dell'infanzia possono ospitare bambini con differenti tipologie di disabilità, si comprende come l'impiego di Tecnologie Assistive e di sistemi robotici interattivi consenta la strutturazione di attività ludiche-narrative accessibili a tutti, mirate all'apprendimento e allo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale.

Numerosi studi di settore (Kronreif, 2007; Cook, Polgar 2008; Marti et al. 2009; Besio et al. 2009; Scascighini, 2010) hanno evidenziato, a tale proposito, il ruolo positivo svolto dalle tecnologie robotiche nel sostenere proprio attraverso il gioco lo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale anche dei bambini con differenti tipologie di disabilità. La ricerca sperimentale condotta negli ultimi anni intorno al rapporto "robotica e disabilità infantile", si è infatti concentrata sull'attività ludica e si è avvalsa sia di prototipi appositamente progettati per essere utilizzati da bambini con disabilità fisiche, cognitive, e con disturbi generalizzati dello sviluppo (Kaspar, Aurora, Paro, IROMEC), sia di giocattoli robotici reperibili nei comuni canali commerciali (I-Sobot, Wall-E, Mst. Personality), adattati per poter essere utilizzati in presenza di esigenze speciali (Benitez, Cala, 2007).

Quando si parla di adattamenti apportabili ai giocattoli robotici il riferimento è sia a piccole modifiche di parti del giocattolo (colori, suoni...) e all'inserimento di sensori (*switch*), sia allo sviluppo di software (per esempio AdioScan, Digio) per la gestione di interfacce accessibili (Scascighini, 2010). Nello specifico, la funzione dei sensori è quella di consentire al bambino con gravi disabilità di gestire e azionare giocattoli robotici da far muovere ad esempio, all'interno di una storia.

5. Conclusioni

Le tecnologie possono sostenere e amplificare i linguaggi e farne emergere di nuovi mentre il digitale può sostenere nuove forme di narrazione e racconto. A partire da tale consapevolezza è possibile predisporre contesti immersivi di gioco e di esplorazione

per indagare come, in relazione al digitale, i bambini comunicano, giocano, scoprono e intrecciano i linguaggi digitali con quelli tradizionali.

Le educatrici e le insegnanti dei nidi e delle scuole dell'infanzia, che in Liguria hanno portato avanti esperienze didattiche con le tecnologie, hanno, infatti, ritenuto il contesto immersivo come il più adatto alla fascia di età dei bambini che frequentano i servizi per la prima infanzia e ricondotto all'utilizzo di pc, tablet, webcam, proiettore la possibilità di strutturazione degli stessi. Il termine "immersivo" rimanda all'opportunità offerta ai bambini di entrare dentro l'immagine e interagire con essa, di trasformarsi e di vedere trasformare il proprio corpo e quello dei compagni, di diventare parte dell'immagine giocando in modo attivo tra reale e virtuale e sostenere una co-costruzione di nuove narrazioni.

Osservare in maniera libera i bambini mentre interagiscono con le immagini virtuali e con le rappresentazioni fotografiche e grafiche coniugando insieme realtà e immaginazione, soffermandosi nello specifico sulle narrazioni che emergono nei diversi contesti d'esperienza digitali offerti può consentire di trarre riflessioni interessanti in relazione a diversi aspetti.

I livelli di attenzione ad esempio, possono apparire più elevati rispetto a quelli riscontrati nelle abituali attività non tecnologiche. Tale considerazione trova giustificazione nel fatto che un bambino non è in grado di cogliere contemporaneamente tutti gli stimoli offerti dall'ambiente, l'attenzione consente di selezionarne soltanto alcuni in grado di superare la soglia percettiva ed essere codificati. I bambini sviluppano diverse soglie di attenzione in relazione a stimoli differenti pertanto un evento che si verifica in maniera virtuale e di proiezione può essere percepito come primario anche se di intensità minore rispetto ad altri stimoli di relativo interesse in quel momento.

I bambini potrebbero apparire maggiormente divertiti e di conseguenza apparire non solo più motivati ma anche più capaci di mantenere elevati i livelli di motivazione. Tale aspetto può essere ricondotto alla valorizzazione che, in fase di progettazione di "ambienti tecnologici immersivi" per bambini molto piccoli, deve essere attribuita all'usabilità, vale a dire al modo in cui un bambino riesce a raggiungere specifiche mete che si prefigge sperimentando un alto livello di soddisfazione generato da una prestazione soddisfacente.

Bibliografia

- Ackermann, E. (1993). *Système de notation chez l'enfant: leur piace dans la genèse de l'écrit*. In *Les Entretiens Nathan - Parole, Ecrit, Image*. Paris: Nathan.
- Anderson, P. (2007). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf.
- Benitez, A., Cala, A. (2007). *Market research*. Report del progetto IROMECC. From www.iromecc.org.
- Besio, S., Caprino, F. & Laudanna, E. (2009). *Robots helping children with motor disabilities to reach their learning potential through play: the IROMECC Project experience*. II Conference Education For All, Warsaw, Poland, 22-25 September.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.

- Catarsi, E. & Fortunati, A. (2004). *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Chiocciariello, A. (2000). Il computer nella scuola dell'infanzia. Modelli concettuali di riferimento e meccanismi di sostegno per i docenti. *TD - Journal*, Vol. 20, n. 2, pp. 36-43.
- Cook, A.M. & Polgar, J.M. (2008). *Cook & Hussey's Assistive Technologies: Principles and Practice*, 3rd ed., Elsevier Inc., Philadelphia.
- De Blasio & E. Sorice, M. (2004). *Cantastorie mediali*. Roma: Audino.
- De Rossi M. & Petrucco, C. (2013). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci.
- Fedeli, M., Frontani, L. & Mengato, L. (2015). *Experiential learning. Metodi, tecniche e strumenti per il de briefing*. Milano: FrancoAngeli.
- Franklin, T. & Van Harmelen, M. (2007). *Web 2.0 for content for learning and teaching in higher education*. JISC www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/digitalrepositories/web2-content-learningand-teaching.pdf.
- Lamberti, S. (2013). *Apprendimento cooperativo nella scuola dell'infanzia. Percorsi e attività di educazione interculturale*. Trento: Erickson.
- Limone, P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci.
- Limone, P. (2011). Design Partecipato ed innovazione degli ambienti di apprendimento: Sviluppo del sistema cross-mediale "Coloredellastoria.it". In: I. Loiodice, *Università, qualità della didattica e lifelong learning*. Roma: Carocci, pp. 97-113.
- Limone, P. (2010). Lo studio della cultura mediale infantile e il dibattito sulla mutata concezione dell'infanzia. In: S. Colazzo, *Il Sapere Pedagogico*. Roma: Armando, pp. 475-489.
- Maragliano, R. (1996), Esseri multimediali. Immagini del bambino di fine millennio. Firenze: La Nuova Italia.
- Marti, P., Giusti, L. & Lund, H.H. (2009). The Role of Modular Robotics in Mediating Nonverbal Social Exchanges. In *IEEE Transaction on Robotics*, 25, (3), pp. 602-613, DOI =10.1109/TRO.2009.2020346
- Nyikos, M. & Hashimoto R. (1997). Constructivist Theory Applied to Collaborative Learning in Teacher Education. *The Modern Language Journal*, Vol. 81, n. 4, Special Issue: Interaction, Collaboration, and Cooperation: Learning Languages and Preparing Language Teachers, pp. 506-517.
- Pennazio, V. & Traverso, A. (2013). *Gioco e robotica per tutti nella scuola dell'infanzia*. Bambini, Bergamo: Edizioni Junior.
- Restiglian, E. (2012). *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci.
- Robin, D. M. (2011). Web 3.0: Implications for Online Learning, *TechTrends*, Vol. 55, n. 1. Springer, January/February edition.
- Severi, V. & Zanelli, P. (1990). *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Scascighini, G. (2010). Agire e comunicare, imparare ad agire e a comunicare. Il ruolo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. In Besio S. (a cura di), *Giochi e giocattoli per il bambino con disabilità motoria*, Uicolpli, Milano.
- Staudenmaier, J. (1988). *I cantastorie della tecnologia, Ritessere l'umana convivenza*. Milano: Jaca Book.
- Venza, G. (2007). *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Vygotsky, L.S. (1974). *History of the Development of Higher Mental Functions*. Trad. M.S. Veggetti (a cura di), Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori. Firenze: Giunti Barbera.
- Zavalloni, G. (2012). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Bologna: EMI.

Le pratiche videoludiche dei ragazzi: relazioni e sfide per l'educazione¹

di Alessandra Carenzio, Lorenzo De Cani e Pier Cesare Rivoltella –
CREMIT, Università Cattolica di Milano

Abstract: Playing with videogames could be seen as a crucial activity that affects the relationship bounds between young people and their caregivers. How do contemporary kids play? How do their parents behave in reaction? Which role videogames, the Internet and social media hold in families' cultural consumption today? Research data provide interesting insights in such ever changing scenario and discuss them with the purpose of fostering an educational reflection.

Keywords: videogames, family, education

1. Stato dell'arte: le pratiche videoludiche

Fin dalla loro comparsa, e a causa del coinvolgimento che sono in grado di generare, i videogiochi hanno suscitato interrogativi sugli effetti che possono indurre in coloro che ne fruiscono.

Nell'evoluzione del dibattito, scientifico e non, che si è creato attorno all'argomento del videogioco possiamo individuare due narrazioni contrapposte che riassumono la maggior parte delle posizioni che si sono succedute in questo campo di studio relativamente recente (Newman, 2008).

La prima ruota attorno alla natura violenta di alcune tra le categorie di maggior successo del mercato (*beat'em up*, *first person shooter*, alcuni *open world adventure* come la serie *Grand Theft Auto*); appoggiandosi su una teoria degli effetti forti dei media, ne postula una ricaduta sulla psiche dei videogiocatori e, di conseguenza, sulla probabilità che questi presenterebbero di mettere in atto a loro volta comportamenti aggressivi.

Questo discorso allarmistico ha ispirato ricerche volte a dimostrarne la veridicità (Anderson & Bushman, 2001) che trovano seguito anche oggi (Gentile et al., 2012) e che alimentano una credenza diffusa che sopravvive a un giusto ridimensionamento. Nonostante una schiera numerosa e diversificata di accademici abbia messo in luce con i propri studi l'assenza di credibilità scientifica dell'ipotesi di correlazione causa-effetto tra esposizione a contenuti violenti e modificazioni del comportamento (a titolo di esempio si vedano: Durkin & Aisbett, 1999; e Unsworth, Grant Devilly & Ward, 2007),

¹ Il contributo è il risultato della riflessione congiunta degli autori. Nello specifico, Lorenzo De Cani ha materialmente scritto i §§ 1 e 3.2, Alessandra Carenzio il § 3.1, Pier Cesare Rivoltella i §§ 2 e 4.

infatti, permane nel sentire comune delle persone e degli educatori in particolare la convinzione secondo cui questa modalità di intrattenimento genererebbe dinamiche di dipendenza, problemi legati all'attenzione e sarebbe, nel migliore dei casi, un'inutile perdita di tempo capace di ridurre i propri adepti in uno stato di passività.

È interessante notare, invece, come le evidenze scientifiche puntino da tempo nella direzione opposta dando voce alla seconda delle posizioni dominanti, quella degli entusiasti.

Incoraggiati dai dati che evidenziano come i videogiochi siano in grado di sviluppare o rafforzare alcune abilità, alcuni studiosi hanno cominciato a considerarli qualcosa di più di un intrattenimento per ragazzi. A partire dagli anni Novanta numerose ricerche in questo campo hanno avuto come oggetto d'indagine le ricadute su alcune funzioni cognitive, riscontrando in particolare una correlazione positiva tra il consumo di videogame e l'abilità di visualizzazione spaziale (Subrahmanyam & Greenfield, 1994), la riduzione dei tempi di reazione, il miglioramento della coordinazione occhio-mano (Griffiths, 2002) e una maggiore capacità di attenzione insieme alla capacità di prendere decisioni più velocemente (Green & Seitz, 2015).

In breve tempo, si è potuto assistere alla nascita di una disciplina autonoma nella misura in cui i Game Studies si sono affrancati dalla posizione subalterna che occupavano all'interno della più ampia categoria dei Media Studies e, parallelamente, all'affermarsi di una tendenza che è ancora lontana dal raggiungimento della sua piena potenzialità, la cosiddetta *gamification*.

L'applicazione della struttura, dell'estetica e delle modalità di partecipazione peculiari di alcuni (video)giochi a situazioni e relazioni naturalmente non ludiche viene impiegata sempre più spesso con il fine di aumentare il livello di coinvolgimento e in generale l'efficacia di problem solving in ambiti aziendali ma anche politici e militari (Kapp, 2012).

Il merito di questa corrente consiste nell'aver contribuito a diffondere la convinzione per cui il videogioco non si riduce a un ambiente virtuale, bensì è reale – meglio, "attuale" (Lévy, 1997) – e la sua inconsistenza materica non ne pregiudica la rilevanza nell'esperienza che l'uomo può farne.

L'aspetto che qui ci interessa sottolineare, e che accomuna le posizioni di allarmisti ed entusiasti, è la proprietà intrinseca dei videogiochi di modificare le strutture cognitive dei giocatori in virtù delle proprietà plastiche del cervello, ovvero della sua capacità di riorganizzarsi nel tempo per stimolo dell'esperienza: quando si videogioca, si apprende.

Diventa quindi importante analizzare le potenzialità dell'impatto che i videogame possono avere sulle pratiche educative.

Gli sforzi di ricerca, analisi e sviluppo di strumenti che coniugano i mondi apparentemente inconciliabili dell'educazione e del divertimento si sono guadagnati l'etichetta di *edutainment*, cui alcuni rimproverano il fatto di servirsi dei videogiochi con l'unico scopo di attirare e mantenere l'attenzione dei giovani (Papert, 1998). Innegabilmente una delle componenti più rilevanti nell'effetto positivo che le sperimentazioni con i videogiochi in ambiente didattico hanno evidenziato è legata alla motivazione (Buckley & Doyle, 2014) e a livelli più elevati di partecipazione emotiva (Jayakanthan, 2002);

tuttavia, una parte del mondo accademico ritiene utile cercare di sfruttare questa capacità di mantenere un alto livello di concentrazione per periodi di tempo prolungati.

Una delle voci più rilevanti in quest'ambito è quella di James Paul Gee. Sulla base delle teorie dell'apprendimento, egli sostiene che i videogiochi siano in grado di favorire l'apprendimento su più livelli e che, pur senza trasformare le classi in sale-gioco, si debbano integrare le pratiche tradizionali d'insegnamento con il linguaggio nuovo di questi strumenti.

A suo parere, le condizioni ottimali per un apprendimento esperienziale sono un'alta motivazione, la presenza di obiettivi chiari, e la possibilità di feedback immediati e continui (Gee et al., 2004): da questo punto di vista, i videogiochi rappresentano uno strumento di apprendimento ottimale, in quanto operano esattamente secondo questi criteri.

In aggiunta, la pratica videoludica instaura una relazione positiva con l'errore (Lee & Hammer, 2011): se ogni sconfitta è un'esperienza di apprendimento (Frاند, 2000) il modo più veloce per vincere è perdere, e la pratica supportata dalla riflessione rappresenta la chiave per la risoluzione dei problemi che il gioco presenta.

In questa prospettiva, come aveva già intuito Goffman (1961/2003) nella sua analisi delle forme di interazione simbolica, gli oggetti e le forme del gioco non hanno importanza rispetto alle modalità di funzionamento dello stesso; Gee propone di abbandonare la dicotomia videogiochi cattivi/buoni in favore di quella fatti male/fatti bene, dove questi ultimi sarebbero strutturati in coerenza con i principi dell'apprendimento che la ricerca cognitiva offre.

Bisogna quindi auspicare l'adozione di videogiochi nei curricoli scolastici? Anche se si scegliesse di integrarli con la didattica tradizionale in un'ottica di complementarietà degli apprendimenti specifici che ciascun metodo sviluppa (Ceccherelli, 2012), i problemi di natura logistica e soprattutto di formazione del corpo insegnante sarebbero difficilmente aggirabili.

L'impossibilità di non confrontarsi con l'argomento, dato il ruolo peculiare che i videogiochi già ricoprono nella cultura di bambini e ragazzi (Kafai, 2006), costituisce invece un'opportunità per le famiglie.

Bisogna innanzitutto sensibilizzare i genitori a comprendere le potenzialità del mezzo in termini di apprendimento e, in secondo luogo, responsabilizzarli rispetto alla scelta del titolo e alla negoziazione condivisa di tempi, luoghi e frequenza di utilizzo (Tisseron, 2016). La possibilità di sfruttare il momento del gioco digitale può infine rispondere alla forte richiesta di relazione che, come vedremo, emerge dai dati di questa ricerca.

2. Domande e disegno della ricerca

Le pratiche videoludiche dei bambini e degli adolescenti erano già state oggetto di una ricerca che il CREMIT (Centro di Ricerca sull'educazione ai Media, all'Informazione e alla Tecnologia) aveva condotto nel 2009 in collaborazione con PEPITA Onlus. La ricerca nasceva da una richiesta della FOM (Federazione Oratori Milanese) che intendeva sondare rappresentazioni e comportamenti di gioco nei bambini e ragazzi impegnati negli oratori

estivi². In particolare, quel che interessava capire era se vi fosse una differenza “generazionale” (e di conseguenza un differente rapporto con il gioco) tra i bambini di otto anni e i loro animatori di sedici anni. Mantenendo nel questionario l’attenzione a rilevare questa eventuale differenza (che, alla fine, non risultò così marcata), avevamo colto l’occasione per verificare se il videogioco impattasse sui consumi dei ragazzi e, in qualche modo, finisse per monopolizzarne l’attenzione. I risultati rovesciavano simmetricamente quanto era logico aspettarsi: tra le preferenze dei ragazzi, indistintamente dagli otto ai sedici anni, il gioco indicato al primo posto per gradimento era quello con gli amici all’aria aperta. Certo, i ragazzi segnalavano anche il loro gradimento per i videogiochi, ma solo in subordine, come occupazione alternativa nei casi in cui fosse impossibile loro incontrare gli amici e giocare con loro. A questo dato era direttamente collegato l’altro risultato interessante della ricerca, ovvero la quasi completa assenza degli adulti: solo il 17% dichiarava di giocare con il papà, il 12% con la mamma, più del 44% giocava da solo. Parsimoniosi nel dedicare tempo ai figli, poco avvezzi a giocarci insieme, gli adulti hanno in media una rappresentazione molto preoccupata degli spazi urbani che li porta a tenere i figli in casa. Salvo poi rimproverare loro di eccedere nel tempo speso a videogiocare.

Quando Assogiocattoli nel 2015 chiese a CREMIT di condurre la ricerca di cui in questo saggio restituiamo i risultati, l’opportunità sembrò interessante per tornare sui risultati della ricerca precedente e verificarne la tenuta a distanza di cinque anni. Così venne deciso che il focus fosse rappresentato proprio dal rapporto tra videogiochi e giochi tradizionali e dal ruolo dei genitori: cosa fanno genitori e figli? Giocano insieme? Quanto? E in quali modalità? L’intenzione era evidentemente di attivare una riflessione educativa a tutto campo che coinvolgesse direttamente le famiglie, oltre che i bambini (nonni, fratelli e sorelle, educatori). Al di là di questa attenzione principale la ricerca indagava:

- i giochi e i ruoli scelti in termini di contenuto (a cosa gioco?), per analizzare modelli e scelte ludiche;
- il tempo del gioco (per quanto tempo gioco?), per comprendere meglio dove si colloca il giocare nella vita quotidiana dei bambini e dei care givers con cui si relazionano (pensiamo ancora al ruolo dei nonni, oltre che a quello sempre importante dei genitori);
- lo spazio (dove e in quale tessuto mi muovo quando gioco?);
- il significato del gioco e del giocare oggi, alla luce dello spazio ancor maggiore dei media sociali, della rete e dei videogiochi nel quadro dei consumi culturali dei più piccoli.

Con queste domande a far da guida, la ricerca ha previsto la somministrazione di:

- un questionario destinato a bambini e ragazzi tra 7-16 anni;
- un questionario rivolto ai genitori di bambini e ragazzi dai 3 ai 16 anni inclusi;
- sessioni di focus group per età e ruolo (bambini-genitori).

² La ricerca aveva raggiunto 2000 soggetti (1000 tra bambini e preadolescenti dagli 8 ai 13 anni, 1000 adolescenti dai 14 ai 17 anni) delle provincie di Milano, Como, Monza, Varese. Il report è consultabile in Internet, URL: http://www.cremmit.it/portale/adDetail.asp?cat_id=52&cat_parent=&cat_group=2&ad_id=301.

Nella creazione del campione sono stati tenuti in considerazione criteri territoriali (centro/periferia) e legati alla presenza di soggetti di diversa provenienza e appartenenza. Il totale dei rispondenti è di 276 genitori e 538 minori.

3. I risultati della ricerca

I dati raccolti ci consentono di descrivere una fotografia interessante composta da convergenze ma anche da rette parallele che definiscono modi differenti di dare senso al videogioco: si tratta di idee e rappresentazioni che passano dall'esperienza, da ciò che si osserva nel proprio mondo e dalle influenze che i media e l'informazione esercitano nella composizione del punto di vista personale (nel caso del videogioco, soprattutto per gli adulti, l'interferenza mediatica è diffusa).

Vogliamo restituire questa fotografia attraverso due scatti effettuati su due dei tre protagonisti della ricerca: bambini e adolescenti. Il terzo soggetto, ovvero i genitori³, sarà tenuto sullo sfondo e gli saranno dedicati alcuni accenni nel corso della trattazione, avendo come focus le pratiche videoludiche dei ragazzi nel proprio contesto di vita.

3.1. I bambini dietro l'obiettivo: "l'importante è giocare!"

I bambini tra i 7 e i 12 anni che hanno risposto al questionario⁴ ci raccontano un mondo fatto di relazioni, parola chiave che definisce il loro rapporto con il gioco e il giocare, digitale e non⁵. Trasversalmente a tutte le scelte indicate si evidenzia, infatti, come sia largamente presente la dimensione relazionale del gioco.

Rispetto alle scelte ludiche, se è vero che sussiste un certo equilibrio tra giochi indoor e outdoor (giardinetti e parchi ottengono il 15% delle preferenze abituali, il resto è diviso tra la casa dei nonni al 16%, la casa dei propri amici al 22% e l'oratorio al 14%, che per molti significa campetti di calcio e cortile), l'11% dei bambini sceglie i videogiochi come modalità preferita di gioco. Considerando questo dato congiuntamente a quello relativo ai giochi su smartphone e tablet (8%), arriviamo a una percentuale del 19% di preferenza per i giochi digitali in generale.

Aldilà del videogioco come "gioco preferito", il gradimento è molto alto: il 42% indica il livello massimo di apprezzamento (su una scala da 1 a 10) e ben il 64% vi assegna il valore 8.

I videogiochi come "scelta" comoda. Le motivazioni legate al gradimento per i videogiochi sono molto interessanti: "perché mi rilasso", "per sfogarmi", "perché non ho altro da fare" sono le frasi che ricorrono più spesso. Se i primi due elementi erano già

³ Il numero di questionari compilati dai genitori è di 276 (61% le mamme, 39% i papà). Il dato della partecipazione dei padri è comunque significativo.

⁴ 538 bambini, con una ripartizione bilanciata di maschi e di femmine (rispettivamente il 49% e il 51%).

⁵ Le motivazioni prevalenti sono rappresentate dallo stare con gli amici (21%), usare la fantasia (13%) e sfogarsi o rilassarsi (12%), aspetti legati alla sfera emotiva.

presenti in riferimento al gioco in generale, aumenta il dato relativo alla competizione e alla sfida con se stessi e con gli altri (10% in entrambe i casi), insieme all'idea di entrare in un'altra dimensione (11%). Rispetto ai generi prevalgono videogiochi di avventura (20%) e sport (19%), seguiti dai giochi *arcade* (16%) e di guerra (12%).

Anche quanto rilevato nel focus group con i genitori conferma che, nel caso dei più piccoli, il ricorso ai videogiochi è prevalente nei mesi invernali e in generale quando non ci sono altre scelte possibili; il consumo ha i tratti tramandati dal senso comune di intrattenimento totalizzante, tuttavia sembra non vi siano drammi nel momento in cui c'è un'alternativa valida. È un dato questo che abbiamo riscontrato anche nelle conversazioni con i ragazzi più grandi: il videogioco in sostanza è un'opzione facile, disponibile e a portata di mano nei momenti di noia, con l'eccezione di qualche videogiocatore più impegnato che svilupperà un interesse per il videogioco come linguaggio. Un dato importante, su cui torneremo nelle conclusioni.

I dispositivi: decrescono le console. Per quanto riguarda i dispositivi, le console – compresa la Wii – perdono terreno (il 33% dichiara di non usarle mai), il computer è ancora meno presente; tra i dispositivi portabili, se lo smartphone non si usa mai per il 37%, è probabilmente dovuto al fatto che non ne possiedono uno personale (e i genitori non fanno loro utilizzare volentieri il proprio), la scena è invece occupata dal tablet (48% lo usa per giocare spesso o molto spesso).

Un'ultima annotazione. Durante il focus group, nella sezione “creativa”, i bambini sono stati invitati a pensare al loro momento di gioco ideale utilizzando i Sabbiairelli (sabbia colorata con cui creare immagini e riempire disegni) come strumento di espressione delle proprie idee attraverso la realizzazione di carte colorate. Solo in un caso compare la seguente situazione-tipo: "Io gioco in sala con il tablet", confermando questo dato di presenza.

I videogiochi come passatempo solitario. Con chi videogiocano, dunque, i più piccoli? Spesso o molto spesso da soli (più del 50%), o con amici presenti (23%)⁶. La percentuale di risposta per l'opzione "in rete con amici e giocatori che non conosco" (15%) è probabilmente da interpretare con riferimento alla condivisione "social" dei punteggi di giochi popolari e semplici (Candy Crush, Angry Birds) e non di ben più complessi - nonché potenzialmente fattori di attenzione educativa - MMOG (Massively Multiplayer Online Game), non supportati da dispositivi mobili.

Rispetto al coinvolgimento dei genitori, emerge come questi ultimi siano parzialmente interpellati quando si parla di videogiochi, soprattutto quando si gioca su Wii e smartphone⁷. Nel primo caso, il prodotto Wii nasce di fatto come console familiare, capace di radunare in salotto genitori e figli (pensiamo anche alle pubblicità e ai claim

⁶ Un dato ulteriore, che ricaviamo dal focus group, in questa direzione tematica riguarda il fatto che sicuramente i genitori di oggi non giocavano con i propri: “erano mondi molto più separati quelli dei nostri tempi, il mondo dei bambini e degli adulti”, “se penso anche alla mia infanzia, io giocavo tanto, ma giocavo con gli amici. Anche con mia mamma ho sempre giocato poco. Grandi partite a Tombola magari la sera, in vacanza, il Monopoli, il Risiko, ma perché erano momenti nei quali in realtà eravamo piccoli per uscire e quindi la sera si stava a casa e si giocava insieme”.

⁷ Generalmente le app vengono scaricate da soli o con i genitori (40% e 41%), anche perché di solito, a questa età, il tablet non è personale.

usati dalla Nintendo per sostenere il prodotto). Nel secondo caso, trattandosi di bambini, molto spesso si accede allo smartphone dei genitori per gestire tempi morti, per curiosità, per distrarsi, pur con qualche diffidenza come già annotato.

Il ruolo dei genitori: tempi vs. contenuti. Prendendo spunto dai dati ottenuti grazie al questionario somministrato ai genitori, emerge che a questi ultimi i videogiochi non piacciono particolarmente, aspetto confermato anche nel corso del focus group: “dei videogiochi quello che mi spaventa molto è il fatto che veramente loro (i figli) perdono il senso del tempo e dello spazio, però se io lo perdevo giocando alla Lego era un conto, perderlo davanti allo schermo mi mette un po’ più di ansia”; “con il giuochino sull’iPad quando entra in fissa io proprio capisco che a un certo punto bisogna toglierlo, perché è un po’ tipo tossico”; “il videogioco è una bella droga”. Si tratta, ovviamente, di affermazioni libere e non rappresentative statisticamente, ma comunque interessanti per le direzioni che assumono in termini educativi e per la terminologia adottata.

Tuttavia, nonostante il 66% dei genitori non lo ritenga educativo, il 59% videogioca con il proprio figlio (soprattutto con figli maschi tra i 9 e gli 11 anni di età)⁸.

Sempre nel perimetro del tema del controllo parentale e dell’accompagnamento educativo, auspicabile, i genitori non lasciano giocare i figli più piccoli senza controllo: il 46% non permette che giochino per tutto il tempo che vogliono, e il 48% per tutte le volte che vogliono. Il controllo tuttavia sembra limitato a una vigilanza su tempi ed eventuali contatti interpersonali mediati dai giochi online, e non riguarda invece il contenuto e la scelta dei videogiochi dei figli: il 48% dichiara che di fatto non ci sono limiti da questo punto di vista.

Questi dati sono frutto delle risposte dei bambini. Se li confrontiamo con le risposte dei genitori i rilievi cambiano (mentre sono invariate le attenzioni su tempo). Il 74% dei genitori dichiara che i propri figli non possono videogiocare tutto il tempo che vogliono, né tutte le volte che vogliono (per il 65%). Il controllo rimane però centrato sul tempo, ed è dichiarato anche sui contenuti (il 72% dei genitori dice di imporre limitazioni sui generi e i videogiochi concessi), al contrario di quanto invece affermano i figli. Lo stesso vale per i videogiochi online con sconosciuti (vietato per il 78%).

Infine, i genitori dichiarano di essere involontariamente cattivi esempi, in quanto la loro attenzione è molto spesso catturata da un device (telefono o tablet) o la loro casa fornisce facilmente questo tipo di “distrazioni”. Il modellamento educativo, il senso di colpa, il rispecchiamento sono temi importanti, che ricorrono quindi anche nelle parole dei genitori.

Videogiochi e apprendimento: il grande assente. Passiamo all’ultimo risultato, relativo all’apprendimento. Rispetto alla domanda “impari qualcosa quando si gioca con i videogiochi?”, le risposte dei bambini evidenziano una posizione netta: per il 60% non si impara nulla. Abbiamo ripreso questo dato nel corso del focus group e le indicazioni sono state numerose e varie. Le sintetizziamo in pochi concetti comuni a tutte le voci dei bambini: quando si gioca “si imparano giochi nuovi”, “divento furbo”, “imparo

⁸ I genitori stessi non sono forti giocatori neanche su smartphone o tablet: il 30% non ci gioca mai, il 30% ci gioca raramente e il 25% qualche volta.

a strisciare" (il riferimento qui è a skill motori), ma anche "a condividere", "uso la fantasia". Il riferimento qui è al gioco in generale, ma il dato relativo all'aumento della furbizia e della scaltrezza è riferito – nelle intenzioni dei bambini - ai videogiochi, nel momento in cui imparo trucchi e movimenti che mi consentono di arrivare prima o meglio all'obiettivo. James Paul Gee farebbe riferimento, in questo caso, al "principio dell'apprendimento continuo", per cui miglioro attraverso la messa in discussione della mia padronanza, ma anche al "principio delle strade molteplici", secondo cui ci sono modi diversi di raggiungere l'obiettivo (Gee, 2013).

Un dato comunque ridotto.

3.2. Adolescenti e videogiochi

L'aspetto emotivo e relazionale rimane centrale: si gioca, senza specificare una scelta ludica precisa, "per stare con gli amici" (28%), "per sfogarsi" e "per rilassarsi" (16% e 15%)⁹.

Nel caso degli adolescenti, i giochi preferiti sono rappresentati dai videogiochi su console (23%), per tablet e smartphone, che aumentano la propria importanza relativa (22%), per un totale del 45%. Questo dato è nettamente maggiore rispetto a quello dei bambini (19% tra console, tablet e smartphone).

Nonostante l'elevata preferenza per i giochi digitali, il 90% dei ragazzi preferisce stare all'aperto. Come emerso chiaramente dal focus group, i ragazzi di questa fascia di età, più che videogiocare ("...una volta Xbox e Playstation, tantissimo. Ai tempi delle medie e primi anni delle superiori, adesso basta", riferisce un adolescente) preferiscono "perdersi" su Internet, seguendo i collegamenti offerti dalle pagine visitate senza perseguire un obiettivo preciso, in quello che in ultima analisi è una sorta di gioco.

Perché il videogioco? I videogiochi sono comunque amati. Si videogioca sostanzialmente perché non si ha altro da fare per il 15% ("magari ci sono tre giorni che non hai niente da fare e ti viene in mente il gioco della Playstation e sto tutti i tre giorni sulla Play, magari la settimana dopo hai da fare e ci stai un'ora al massimo"), per rilassarsi (14%) e sfogarsi (11%). Aumenta quindi il dato, anche se di poco, insieme alla voce relativa alla sfida verso gli altri (13%), confermando quanto già detto.

I videogiochi preferiti sono quelli sportivi (20%), di guerra e arcade (entrambi 15%); nelle preferenze degli adolescenti diminuiscono i videogiochi di avventura (12%), comunque più graditi rispetto agli sparattutto (11%). Questi ultimi, che spesso sono al centro delle critiche degli adulti e degli allarmi dell'opinione pubblica a causa del clamore che suscitano le loro declinazioni violente, godono di un gradimento quasi marginale: riteniamo che, nonostante la non rappresentatività statistica di questo dato su vasta scala, spesso si generino dei pregiudizi sui videogiochi in generale e sui loro fruitori, senza che vi siano adeguate basi di conoscenza.

⁹ Il numero di questionari compilati dai ragazzi tra i 13 e i 16 anni è stato di 314 (57% maschi e 43% femmine).

La mobilità come piattaforma. Le console rimangono tra le scelte preferite (33% spesso o molto spesso), mentre la Wii non ottiene grande successo (46% mai); i giochi su computer resistono come alternativa alla console (mai per il 37%), ma ben il 58% sceglie lo smartphone (che aumenta notevolmente, quasi del 20%, verosimilmente soprattutto dal momento in cui lo smartphone diventa una proprietà del ragazzo), il 29% sceglie il tablet¹⁰.

Questioni relazionali: il ruolo dei genitori nel mondo adolescente. Si videogioca da soli (54% spesso o molto spesso) come nel caso dei bambini più piccoli, con amici presenti (30%) o in rete (23%), e con sconosciuti (28%). Aumentano questi ultimi due valori, legati soprattutto alla condivisione “social” dei risultati ottenuti in fase di gioco e con i cosiddetti giochi compulsivi (Candy Crush, Angry Birds), senza grandi interazioni a distanza.

Relativamente al controllo parentale, rispetto ai bambini è minore quello sul tempo (30%) e sulla frequenza (il 26% non può giocare tutte le volte che vuole). Anche per questa fascia di età, il controllo sui contenuti è scarso: il 66% può giocare a tutti i giochi che vuole, con una sostanziale diminuzione delle restrizioni, anche relative alle possibili interazioni (il 59% dice di poter giocare con chi vuole online). Ovviamente, i videogiochi sono appannaggio dei ragazzi, che scaricano app e giochi da soli (70%).

Emerge anche nel focus group una sorta di autoregolazione nei tempi (“dopo un po’ ti impazzisce il cervello a continuare a giocare quindi sei tu che smetti”), soprattutto dovuta al fatto che, siccome molti giochi sono su smartphone, non c’è possibilità di venire controllati dai genitori così come avverrebbe se fossero giocati con PC o console.

Adolescenti apocalittici. Una nota che ci ha incuriositi riguarda invece l’immagine che gli adolescenti hanno dei bambini di oggi. Secondo i ragazzi, i bambini stanno insieme ma sono totalmente assorbiti dai loro device digitali: “in generale i bambini di oggi stanno sempre lì con la testa giù, e lo sguardo dentro lo schermo ... chiusi in una collettiva solitudine”. Un dato apocalittico che li porta a descrivere un futuro immobile, nell’immaginario dei ragazzi, infatti, i bambini avranno (e hanno) tutto pronto e a portata di smartphone.

Apprendere con i videogiochi. Chiudiamo con il dato relativo all’apprendimento. All’opposto rispetto a quanto rilevato tra i bambini, i ragazzi ritengono che quando si videogioca si impari sempre qualcosa (58%).

4. Rilievi conclusivi

Proviamo a sottolineare in conclusione alcuni degli elementi emersi dalla ricerca.

In primo luogo sono confermate delle tendenze che già nell’indagine del 2009 erano state osservate: il gradimento dei ragazzi per i videogiochi, ma allo stesso tempo l’esigenza di giocare all’aria aperta con gli amici; la scarsa presenza degli adulti, la loro

¹⁰ Rispetto ai bambini, il dato diminuisce di quasi 20 punti e ciò è probabilmente dovuto al fatto che il tablet sia ancora un oggetto costoso, ma anche all’uso che nella scuola secondaria di secondo grado si fa del device: se entra a scuola, il tablet è proposto come strumento di lavoro, come “cassetta degli attrezzi” per fare i compiti o seguire le lezioni, in alcuni casi come strumento per produrre artefatti creativi. Cfr. la ricerca Motus: http://www.crem.it/portale/adDetail.asp?cat_id=99&cat_parent=&cat_group=2&ad_id=1222.

ridotta disponibilità a giocare insieme ai figli. I due dati possono essere posti in correlazione: soprattutto quando i figli sono più piccoli, la disponibilità del genitore, il suo essere propositivo, la possibilità che egli investa del tempo per uscire con i figli e passare del tempo con loro, sono tutti elementi che probabilmente sottraggono tempo al videogioco; certo, se il bambino rimane in casa e non gli vengono offerte alternative è molto probabile che ripieghi sul videogioco. A poco vale quindi lamentarsi per un comportamento di consumo che in qualche modo l'adulto stesso finisce per indurre.

Una seconda sottolineatura merita la dissonanza delle rappresentazioni e dei significati che genitori e figli attribuiscono al gioco e anche di quel che verbalizzano riguardo alla loro relazione educativa in tema di giochi e videogiochi. I genitori associano al giocare (soprattutto al videogiocare) l'apprendimento, bambini e ragazzi divertimento e relax. Inoltre, nelle rispettive verbalizzazioni si nota una diversa consapevolezza dei tempi e dei modi della relazione: i genitori pensano di passare con i figli molto più tempo di quanto i figli stessi non riconoscano; inoltre la percentuale di genitori che afferma di controllare e regolamentare l'uso che i figli fanno dei videogiochi è nettamente superiore a quella dei ragazzi che affermano di essere controllati e regolati dai genitori nei loro comportamenti di consumo. È uno scarto che conferma quanto già facevamo notare: i genitori passano poco tempo con i figli, non ne conoscono i gusti e le pratiche.

Un ultimo rilievo merita, infine, l'idea diffusa tra i genitori (e confermata dal questionario somministrato a bambini e ragazzi) che il controllo possa (debba) decrescere con il crescere dell'età. Come si può capire si tratta di un'idea ingenua, basata sulla convinzione che "più sono piccoli, meno si sanno difendere"; l'implicito è che quasi per miracolo crescendo divengano autonomi. Nel caso dei media digitali (ma il discorso potrebbe essere generalizzabile) vale spesso il contrario, ovvero che i rischi maggiori li corrano proprio quando diventano più grandi. E questo è vero soprattutto in quei casi in cui, in età infantile, la scelta era stata di proteggere attraverso un'attività di forte controllo incapace di aprirsi a logiche di empowerment. Giungiamo qui al punto focale di tutta la questione del rapporto genitore-figli-gioco: passare tempo insieme serve a sostituire al controllo la condivisione, a conoscere i ragazzi più da vicino, a osservarli nelle loro pratiche, a indirizzarne i comportamenti dal punto di vista educativo. In questo caso la presenza dell'adulto potrà diminuire con la crescita senza paure accessorie, poiché nell'attività di condivisione vi sarà stata occasione di sviluppare consapevolezza e pensiero critico, vere e proprie life skills, non solo in relazione a giochi e videogiochi.

Bibliografia

- Anderson, C. A., Bushman B. J. (2001), *Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature*, in "Psychological Science", n. 12, 2001, pp. 353-359.
- Bateson, G. (1996), *Questo è un gioco. Perché non si può mai dire a qualcuno "Gioca!"*. Raffaello Cortina, Milano.
- Buckley, P., Doyle, E. (2014), *Gamification and student motivation. Interactive Learning Environments*, Routledge, London, DOI: 10.1080/10494820.2014.964263.

- Caillois, R. (2000), *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Bompiani, Milano.
- Ceccherelli, A. (2012), *Videogiochi e apprendimento tra medium e messaggio. Considerazioni sull'uso didattico dei videogiochi*, in "Scuola IaD" n. 6, 2012.
- Durkin, K., Aisbett, K. (1999), *Computer Games and Australians Today*, NSW, Sydney.
- Frand, J. L. (2000), *The information age mindset*, in "Educause Review", n. 35, 2000, pp. 15-24.
- Gee, J. P. (2013), *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Raffaello Cortina, Milano.
- Gentile, D.A. et al. (2012), *Video game playing, attention problems, and impulsiveness: Evidence of bidirectional causality*, in "Psychology of Popular Media Culture", n. 1, 2012, pp. 62-70.
- Goffman, E. (2003), *Espressione e identità. Gioco, ruoli, teatralità*, Il Mulino, Bologna (originariamente pubblicato nel 1961).
- Green, S. C., Seitz, A. R. (2015), *The Impacts of Video Games on Cognition (and How the Government Can Guide the Industry)*, in "Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences", vol. 2, Sage, London, DOI: 10.1177/2372732215601121.
- Griffiths, M. (2002), *The educational benefits of videogames*, in "Education and Health Journal", vol. 20, n. 3, 2002.
- Huizinga, J. (1967), *Homo ludens*. il Saggiatore, Milano.
- Jayakanthan, R. (2002), *Application of computer games in the field of education*, in "The Electronic Library", n. 20, 2002, pp. 98-102, DOI: 10.1108/02640470210697471.
- Kafai, Y. B. (2006), *Playing and Making Games for Learning Instructionist and Constructionist Perspectives for Game Studies*, in "Games and Culture", vol. 1, n. 1, 2006, pp. 36-40, Sage, London, DOI: 10.1177/1555412005281767.
- Kapp, K. M. (2012), *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*, John Wiley & Sons, San Francisco.
- Lee, J. J., Hammer, J. (2011), *Gamification in education: What, how, why bother?*, in "Academic Exchange Quarterly", vol. 15, n. 2, 2011.
- Lévy, P. (1997), *Il virtuale*. Raffaello Cortina, Milano.
- Meirieu, F. (2008), *Infanzia, educazione e nuovi media*. Erickson, Trento.
- Newman, J. (2008), *Playing with Videogames*. Routledge, London.
- Papert, S. (1998), *Does Easy Do It? Children, Games, and Learning*, in "Game Developer", n. 7, 1998, p. 88.
- Rivoltella, P. C., Carenzio A. (2010), *A che gioco giochiamo. Rappresentazioni e pratiche di gioco tra infanzia e adolescenza*, REM Ricerche su Educazione e Media, vol. 2 (giugno).
- Rivoltella, P. C., Ferrari, S. (2010), *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*. Vita e Pensiero, Milano.
- Shaffer D. W., Squire K. R., Halverson R., Gee J. P. (2004), *Video games and the future of learning*, University of Wisconsin-Madison and Academic Advanced Distributed Learning Co-Laboratory, Madison.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P. (1994), *Effect of video game practice on spatial skills in boys and girls*, in "Journal of Applied Developmental Psychology", n. 15, pp. 13-32.
- Tisseron, S. (2016), *3-6-9-12. Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*, La Scuola, Brescia.
- Unsworth, G., Grant Devilly, J., Ward, T. (2007), *The effect of playing violent video games on adolescents: Should parents be quaking in their boots?*, in "Psychology, Crime & Law", vol. 13, n. 4, pp. 383-394, DOI: 10.1080/10683160601060655.

ePortfolio. Documentare la crescita e la riflessione dalla scuola alla formazione permanente

di Lorella Giannandrea – Università degli Studi di Macerata

Abstract: ePortfolio have been used for a long time as a tool for deep learning, able to support reflection and collaboration. The paper aims to present different experiences aiming to explore the practical potential of this instrument and the sustainability of its possible uses in different contexts, as well as formal education, teacher training, and work and adult education.

Keywords: ePortfolio, reflection, identity construction

1. Introduzione

L'ePortfolio ha conosciuto negli ultimi dieci anni una buona diffusione nei contesti del nord America (Barrett, 2005) e del nord Europa (Bauer, 2009), soprattutto in ambito scolastico e nella formazione universitaria. Si è affermato più lentamente nei paesi dell'Europa del sud, dove le sperimentazioni sono state limitate e circoscritte prevalentemente all'ambito universitario. In Italia si stanno attualmente svolgendo diverse esperienze che intendono esplorare le concrete potenzialità dello strumento e la sostenibilità dei suoi possibili utilizzi nei differenti contesti, oltre l'istruzione formale, anche nel mondo del lavoro e della formazione degli adulti.

L'università di Macerata ha iniziato da più di un decennio la sperimentazione di questo tool, mettendone in evidenza le potenzialità formative e le ricadute sull'apprendimento, dapprima proponendone l'adozione in contesti universitari, e in particolare nel corso di Scienze della formazione primaria (Rossi et. al 2004), ma successivamente utilizzando l'ePortfolio nei diversi ordini di scuola a partire dalla scuola primaria (Giannandrea, Sansoni, 2011) fino alla scuola secondaria di primo grado (Giannandrea, Sansoni, 2012), per arrivare alla più recente esperienza di utilizzo nella formazione dei docenti neo assunti, prima in un ristretto gruppo "pilota" in provincia di Piacenza (Quattrocchi et al., 2014) e successivamente nella sperimentazione condotta dal MIUR con i 28.000 neoassunti dell'anno scolastico 2014/15 (Rossi et al., 2015).

Le differenti esperienze condotte hanno portato alla formalizzazione di linee guida per l'utilizzo (Rossi, Magnoler, Giannandrea, 2008) e alla rilevazione di importanti potenzialità dello strumento ePortfolio per lo sviluppo di una dimensione riflessiva e di una modalità di lavoro centrata su un uso consapevole delle tecnologie.

Il presente contributo intende dare conto dei risultati ottenuti nelle varie esperienze effettuate, allo scopo di giungere alla formalizzazione di alcuni concetti chiave utili a comprendere punti di forza e criticità nell'utilizzo di questo strumento in ordine ad una

sua possibile diffusione in differenti contesti, sia relativi all'ambito dell'istruzione formale, sia nei contesti lavorativi, nella formazione in servizio e nei percorsi di costruzione e ricostruzione identitaria.

Nei paragrafi che seguono verranno dapprima descritte le diverse esperienze effettuate negli ambiti sopra richiamati, per poi delineare le possibili applicazioni future e le linee guida nell'utilizzo dell'ePortfolio emerse da tali esperienze.

2. L'ePortfolio nella scuola primaria

La ricerca a cui si fa riferimento nel presente paragrafo è stata condotta nell'anno scolastico 2010/2011 in una classe quinta di scuola primaria, con lo scopo di introdurre lo strumento ePortfolio per facilitare il passaggio degli studenti al successivo ordine di scuola (Giannandrea, Sansoni, 2011). La proposta di utilizzare un ePortfolio nella scuola primaria ha suscitato all'inizio qualche reazione preoccupata da parte del Dirigente e dei genitori, che temevano un uso improprio della rete da parte dei piccoli utilizzatori e che, in alcuni casi, erano preoccupati dalle questioni legate alla privacy dei dati inseriti nell'ePortfolio e della loro eventuale pubblicizzazione.

La questione della "sicurezza" dei dati non è affatto banale, e va curata con molta serietà. Tutti i materiali creati dagli studenti vengono inseriti in una piattaforma, protetti da pw e sotto il controllo dei docenti e degli sperimentatori, e nessuno dei dati o dei materiali può essere consultato dall'esterno. La piattaforma utilizzata è Mahara, un software open source nato dalla collaborazione di diverse istituzioni (Massey University, Auckland University of Technology, The Open Polytechnic of New Zealand, Victoria University of Wellington) con l'obiettivo principale di sviluppare un ePortfolio prettamente centrato sull'utente. L'uso di Mahara permette di predisporre un ambiente in cui ad ogni soggetto corrisponde una sezione personale, uno spazio da gestire e caratterizzare a proprio piacimento. Mahara, infatti, consente un alto livello di personalizzazione. Ciascun utente, inoltre, ha la possibilità di decidere quando e come rendere pubbliche le proprie collezioni di materiali inseriti. Non solo, a partire da una stessa raccolta di artefatti, è possibile creare diverse presentazioni, magari da destinare a differenti mittenti.

L'obiettivo che i ricercatori si erano posti era di valutare l'efficacia dello strumento nei diversi ambiti evidenziati dalla ricerca: promuovere la riflessione, aumentare la motivazione, migliorare le pratiche di valutazione tradizionalmente utilizzate in classe. La sperimentazione si è sviluppata nel corso di un anno scolastico e, al termine del percorso, l'analisi degli scritti e dei lavori degli studenti ha messo in evidenza che, nell'esperienza di utilizzo, i ragazzi avevano apprezzato la potenzialità dell'ePortfolio nel creare collegamenti tra scuola ed extrascuola, tra momenti di istruzione formale e esperienze informali, tra tempo trascorso in aula e relazioni che si sviluppano e si mantengono anche fuori dall'aula.

L'esame delle scritte dei bambini mostra inoltre la crescita di una consapevolezza autovalutativa e di un atteggiamento critico nei confronti degli elaborati prodotti, favoriti dalle attività proposte dalle insegnanti e dai ricercatori, che chiedevano agli studenti di rivedere i loro lavori e i loro materiali in tempi diversi e con finalità differenti.

Al termine della sperimentazione i docenti e i genitori hanno apprezzato la qualità del lavoro svolto dai bambini e la consapevolezza dimostrata nell'uso delle tecnologie in generale e dell'ePortfolio in particolare.

3. L'ePortfolio nella scuola secondaria di primo grado

La ricerca sull'utilizzo dell'ePortfolio nella scuola secondaria di primo grado (Gianandrea e Sansoni, 2012) si è svolta nell'anno successivo. Se nell'esperienza alla scuola primaria si era evidenziato il ruolo significativo della riflessione e delle revisioni al fine di migliorare la qualità dell'apprendimento, in questa sono emersi altri fattori che hanno caratterizzato la ricerca. I ragazzi della scuola media hanno apprezzato e valorizzato soprattutto l'aspetto "social" della piattaforma utilizzata (Mahara), la possibilità di interagire e confrontarsi fornita dallo strumento. Nell'arco dell'anno scolastico, i 39 studenti coinvolti hanno partecipato in maniera assidua alle attività in piattaforma, creando 137 gruppi e costruendo più di 450 pagine di visualizzazione dei lavori svolti. Da un'analisi delle relazioni di classe svolta con il questionario CLM (Classroom Life Measurement, Johnson e Johnson, 1983, 1986) è emerso che le due dimensioni indagate, il *supporto personale*, ovvero la percezione di quanto i compagni tengano ad un bambino come persona, e il *supporto accademico*, ovvero la percezione di un bambino che i propri compagni tengano a lui come studente e che abbia successo a scuola, sembrano fortemente influenzate dall'uso dell'ePortfolio. Il confronto tra le due classi che hanno utilizzato l'ePortfolio e la classe di controllo che non lo ha utilizzato mostra una differenza rilevante nei valori medi raggiunti dalle classi e nella deviazione standard, che stanno ad indicare che i gruppi in cui è stato utilizzato l'ePortfolio mostrano una percezione di supporto personale e supporto accademico maggiore rispetto alle classi in cui esso non è stato utilizzato. Si rileva inoltre che le classi, rispetto ad entrambe le tipologie di supporto (personale e accademico) sono maggiormente omogenee, presentando una deviazione standard inferiore rispetto al gruppo di controllo. In sintesi è possibile affermare che l'utilizzo dell'ePortfolio ha prodotto un effetto positivo nella vita della classe, sia rispetto all'atmosfera della classe, sia rispetto alla socializzazione. Nel contempo si sono manifestate alcune difficoltà specifiche legate alla struttura della scuola secondaria, alla pluralità dei docenti coinvolti e all'organizzazione dei tempi e degli spazi di lavoro. Mentre nella scuola primaria la gestione delle attività era concordata collegialmente dai tre insegnanti di classe, nella secondaria la pluralità delle discipline e dei docenti coinvolti ha reso più difficile il coordinamento e la scelta delle attività da inserire nell'ePortfolio. Nonostante le difficoltà segnalate, docenti e studenti hanno confermato di aver acquisito maggiore consapevolezza del lavoro svolto, sottolineando l'utilità dello strumento per la riflessione e per il *peer feedback*, che ha portato ad una migliore relazione tra pari e ad un miglioramento complessivo del clima della classe.

Tanto nelle classi di scuola primaria, quanto in quelle di scuola secondaria di primo grado si è rilevato che avere una "memoria esterna" come l'ePortfolio, che permette la documentazione e la raccolta delle attività svolte, mette lo studente in condizione di rivedere il proprio percorso e di riflettere sulle esperienze condotte e sui risultati ottenuti. Paradossalmente, proprio la tecnologia, che viene spesso accusata di promuovere

un consumo veloce e immediato dei contenuti e degli strumenti, viene qui utilizzata per percorsi di consapevolezza e di riflessione che necessitano di una “lentezza” che viene introdotta proprio grazie alle attività di selezione, connessione, proiezione richieste dalla costruzione dell’ePortfolio (Rossi e Giannandrea, 2006).

4. L’ePortfolio nella formazione universitaria

Diverse sono le esperienze di utilizzo dell’ePortfolio in ambito universitario. In una recente sperimentazione svolta presso l’Università di Macerata, l’ePortfolio Mahara è stato utilizzato nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria, partendo dal corso di “Tecnologie dell’istruzione e dell’apprendimento” e, successivamente, estendendone l’uso per tutte le discipline.

Le scritture di 68 studenti sono state analizzate e codificate per identificare temi emergenti e riflessioni sull’apprendimento, cercando di indagare se l’uso di questo strumento potesse supportare gli studenti nella comprensione dei contenuti del corso e delle finalità del docente.

L’insegnamento universitario nell’ambito della formazione dei futuri docenti, viene spesso criticato per la frammentazione dei diversi corsi, il mantenimento della divisione teoria-pratica, un uso della ricerca che non connette la conoscenza con il “mondo reale” delle scuole (Cochran-Smith e Lytle, 1999; Munby et al., 2001). I futuri docenti sono tenuti a trasferire nella pratica le loro conoscenze durante l’esperienza del tirocinio, in un tempo e in un contesto diverso, ma i corsi universitari spesso vengono percepiti come un setting separato, con pochi rapporti con l’ambiente scolastico reale. Secondo Hopper e Sanford (2008) l’ePortfolio potrebbe avere la capacità di costruire connessioni tra i corsi, le esperienze sul campo e l’apprendimento precedente dei corsisti, aiutando i futuri insegnanti a concentrarsi sulla propria crescita professionale.

Dall’analisi delle scritture è emerso che gli studenti al termine del corso hanno maturato una concezione diversa delle relazioni tra i compiti sviluppati all’interno dell’ambiente universitario e le attività svolte nelle scuole e nei contesti extra-universitari. Inoltre, si è evidenziato lo sviluppo di una visione integrata. Gli studenti, nelle loro mappe, riuscivano a costruire una visione unitaria del corso e delle relazioni tra le diverse lezioni, gli argomenti trattati e la loro crescita professionale.

4.1. L’ePortfolio nella formazione degli docenti neoassunti

L’efficacia dell’utilizzo dell’ePortfolio nella formazione dei docenti è documentata da molte ricerche (Wetzel e Strudler, 2005; Darling, 2001) che evidenziano come spesso un teacher portfolio permetta al docente di diventare più sicuro di sé rispetto alla propria pratica: selezionando i propri progetti e riflettendo sul proprio processo di insegnamento gli insegnanti possono sviluppare l’abilità di riflettere criticamente sulla loro concezione di insegnamento e sulla pratica scolastica quotidiana. Nell’anno scola-

stico 2014/15 l'utilizzo dell'ePortfolio è stato proposto a un gruppo di docenti neoassunti seguiti nell'anno di prova e intervistati a distanza di un anno dopo la conclusione del percorso. L'ePortfolio è stato costruito durante l'anno di prova e discusso con il Dirigente Scolastico e il comitato di valutazione. La ricerca, attraverso l'analisi delle scritture e l'intervista di *follow-up* svolta l'anno successivo, mirava a far emergere le dinamiche di costruzione dell'identità professionale che i docenti sperimentavano nel corso degli anni immediatamente successive all'immissione in ruolo. I cambiamenti avvenuti in questa fase sono documentati e rintracciabili nelle scritture e negli elementi dell'ePortfolio.

Emergono con forza gli elementi principali che vengono percepiti dai docenti come decisivi per la costruzione della loro identità professionale: l'influenza del contesto, dei colleghi e della comunità in cui si lavora. I riferimenti alla personale filosofia educativa sono sempre accompagnati dalla presa di coscienza di quanto il contesto esterno, la cultura della scuola in cui si è inseriti e la relazione con i colleghi influisca sulla crescita personale e sulla possibilità di valorizzare le proprie potenzialità.

Dalla voce dei docenti neoassunti emerge che il lavoro fatto con l'ePortfolio, ha favorito la riflessione sugli artefatti prodotti e la possibilità di dare un significato alle dinamiche di costruzione identitaria che si sono realizzate nel percorso.

Anche in questa esperienza la struttura dell'ePortfolio è stata caratterizzata da un modello (Rossi et al., 2006) che tende a tenere insieme la riflessione sul passato e la proiezione sul futuro, articolato in tre parti: una parte introduttiva in cui il docente ricostruisce il proprio profilo personale accompagnato da un curriculum formativo, una parte centrale che mirava a descrivere la professionalità in atto e che chiedeva al docente di inserire tracce delle progettazioni realizzate, documentazione dell'azione didattica in classe (registrazioni audio, video, scritture), riflessioni e prodotti degli studenti, analisi individuali sulle pratiche o co-analisi relative ai lavori svolti, una terza sezione che chiedeva al docente una proiezione e un lavoro di progettazione del sé, confrontando i risultati presenti e l'impegno per il futuro, rispetto alle competenze già possedute e a quella da acquisire per il prossimo futuro.

5. L'ePortfolio nella formazione permanente

Una recente esperienza svolta all'interno di un corso di perfezionamento erogato interamente online e mirato alla formazione della figura professionale del tutor online ha visto l'integrazione di un ambiente ePortfolio con un sistema di badge. Il concetto di "digital badge" emerge nel 2011 grazie all'iniziativa della Mozilla Foundation che promuove un progetto per il rilascio, l'archiviazione e la condivisione di badge in ambienti online diversi, come i social software o i siti di networking professionale. Un badge è una sorta di "distintivo" virtuale che raccoglie al proprio interno dati descrittivi che contengono i criteri in base ai quali il badge viene assegnato (criteri) e le attività svolte che hanno permesso l'attribuzione del badge (evidence). Secondo molti ricercatori (Abramovich et al., 2013; Gibson et al., 2015) i badge possono avere un rilevante

potenziale educativo, grazie alla loro caratteristica di essere una forma di riconoscimento e di comunicazione degli esiti raggiunti “spendibile” anche all’esterno del percorso di formazione.

La scelta di inserire accanto all’ePortfolio un sistema di badge è legata alla volontà di sperimentare se e in quale misura uno strumento di questo tipo potesse affiancarsi all’ePortfolio nello sviluppo del percorso professionalizzante dei corsisti.

Al termine del corso sono state condotte diverse interviste con i corsisti che hanno confermato la possibilità di affiancare il badge allo strumento ePortfolio, viste le sue potenzialità come fonte di motivazione estrinseca, ma anche come stimolo al riconoscimento dell’appartenenza ad un gruppo e ad una comunità professionale. Mentre l’ePortfolio viene percepito come uno strumento ad uso prevalentemente individuale, il badge è stato visto come un “collante” nell’esperienza di apprendimento condivisa dal gruppo classe, un elemento comune che rimanda al concetto di appartenenza ad un gruppo e che si connette con lo sviluppo professionale visto come percorso in cui il confronto e l’interazione con il gruppo assume una rilevanza significativa.

Si sottolinea comunque il ruolo centrale dell’ePortfolio anche in questo contesto: se la collezione di badge può essere considerata come il materiale con cui costruire una rappresentazione delle proprie competenze e capacità, è solo attraverso l’ePortfolio che i vari frammenti possono essere tenuti insieme e acquisire la struttura e il senso necessari per la costruzione identitaria e per lo sviluppo professionale del soggetto.

6. Linee guida e potenzialità

Dall’analisi delle esperienze svolte e di quelle attualmente in corso possono essere tratte alcune considerazioni che sembrano essenziali per realizzare un’esperienza di utilizzo dell’ePortfolio.

In primo luogo l’autore dell’ePortfolio deve poter esprimere e scegliere con libertà almeno qualche parte del lavoro. La presenza di attività facoltative e libere accanto alle attività strutturate e obbligatorie sembra permettere una personalizzazione del percorso di costruzione e del risultato che rende l’ePortfolio un vero e proprio Personal Learning Environment. La possibilità di effettuare collegamenti ai propri social network e di inserire feed rss ai siti più seguiti nelle pagine del proprio ePortfolio rende la compilazione più agevole, ma soprattutto più vicina alle esigenze e alle preferenze dell’utente. La dimensione sociale e la possibilità di aprire parti del proprio ePortfolio alla consultazione da parte di altri utenti sembrano rappresentare un potente fattore motivazionale, specialmente nei ragazzi e negli adolescenti.

Una seconda caratteristica che dovrebbe avere ogni ePortfolio è la presenza di tool ridondanti e flessibili. Gli utenti dovrebbero poter utilizzare strumenti diversi per rappresentare il proprio percorso nella maniera più efficace dal proprio punto di vista. Le stesse funzioni possono essere proposte in canali mediali differenti, con diversi organizzatori grafici o diversi linguaggi. La documentazione deve poter essere inserita in base al proprio stile e alle proprie esigenze e ciascun utente dovrebbe poter usare in modo personalizzato i diversi strumenti.

Una terza riflessione è legata al ruolo dello *scaffolding* esterno nella costruzione dell'ePortfolio. Tutte le esperienze hanno messo in evidenza come un esperto esterno che guidi la compilazione e faciliti la relazione con la piattaforma, ma soprattutto che permetta la comprensione delle logiche che guidano la costruzione dell'ePortfolio è un elemento che influisce pesantemente sulla riuscita delle attività richieste per la compilazione. Il ruolo dell'esperto (docente, tutor, ricercatore, esperto esterno) si sviluppa in diverse direzioni: nelle fasi iniziali del percorso indica le modalità di funzionamento e chiarisce le logiche e le funzioni delle singole fasi di lavoro; per tutta la durata del lavoro facilita la riflessione indicando, anche attraverso domande guida, le possibili aree di problematizzazione e di approfondimento; incoraggia l'acquisizione di competenze autovalutative e riflessive; supporta nella scelta dei materiali e nella revisione critica dei materiali inseriti.

Un'ultima questione riguarda la coerenza dell'ePortfolio con il percorso di formazione in cui esso viene ad essere inserito. La costruzione dell'ePortfolio trova infatti la collocazione ideale in un percorso che sia a sua volta coerente con gli obiettivi e le finalità dell'ePortfolio stesso. Sarebbe quindi importante che anche il percorso favorisca processi riflessivi, dia valore alle abilità professionalizzanti, permetta percorsi ciclici di alternanza tra teoria e pratica, favorisca un'interazione tra attività collaborative e riflessione individuale.

7. Possibili sviluppi futuri

Nella formazione degli adulti in generale e dei docenti in particolare, si assiste ad un utilizzo dell'ePortfolio come strumento per la costruzione dell'identità personale e professionale che permette di valorizzare e far emergere il vissuto e le competenze pregresse dei soggetti adulti e di costruire su questa base percorsi personali di riconoscimento e di promozione del sé (Sanford e Hopper, 2010). Questa potenzialità autoformativa rende l'ePortfolio utile anche nelle situazioni di particolari fragilità, come quelle di giovani/adulti inseriti in comunità o seguiti dai servizi sociali (Cambridge, 2008). La fase di passaggio dalla scuola alla comunità è infatti percepita come particolarmente sensibile anche per la difficoltà nel condividere informazioni e dati sulle esperienze pregresse e sulle caratteristiche del soggetto. Questo passaggio potrebbe essere facilitato e agevolato da uno strumento flessibile e interoperabile come l'ePortfolio, che avrebbe anche il vantaggio di essere percepito come "proprio" dal soggetto che lo compila e lo gestisce, innescando così percorsi motivazionali e di consapevolezza del proprio itinerario di crescita e di sviluppo personale (Grant, 2009).

Bibliografia

Abramovich, S., Schunn, C., & Higashi, R. (2013), Are badges useful in education?: It depends upon the type of badge and expertise of learner, in «*Education Tech Research Development*», reperibile in <http://tiny.cc/y1bg2x>.

- Barrett H. (2005), The REFLECT Initiative: Researching Electronic Portfolios: Learning, Engagement and Collaboration through Technology, reperibile in <http://www.taskstream.com/reflect/whitepaper.pdf>.
- Bauer R. (2009), Construction of One's Identity. A Student's View on the Potential of EPortfolios, in Baumgartner P., Zauchner S., Bauer R. (eds.), *The Potential of E-Portfolios in Higher Education*, Studienverlag, Innsbruck, Wien, Bozen, pp. 173-183.
- Cambridge D. (2008), Audience, integrity, and the living document: eFolia Minnesota and lifelong and lifewide learning with ePortfolios, in «*Computers & Education*», 51, pp. 1227-1246.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad & P. Pearson (Eds.), *Review of research in education*, pp. 249-305, American Educational Research Association, Washington.
- Darling, L. F. (2001). Portfolio as Practice: The Narratives of Emerging Teachers, in «*Teaching and Teacher Education*», 17(1), pp. 107-121.
- Gibson, D., Ostaszewski, N, Flintoff, K., Grant, S. & Knight, E. (2015), Digital badges in education, in «*Education and Information Technologies*», 20 (2), 403-410.
- Giannandrea L., Sansoni M. (2011) E-Portfolio In Primary Schools. Using Mahara To Enhance Reflective Learning And Motivation, in AA. VV. *EPIC 2001 - ePortfolio and identity conference*, vol. 1, ElFE-L, London, p. 48-55.
- Giannandrea L., Sansoni M. (2012). Mahara in secondary school. The introduction of an ePortfolio to foster oral skills and socialization, in S. Ravet, *Proceedings of ePIC 2012, the 10th International ePortfolio and Identity Conference*, vol. 1, ADPIOS, Poitiers, pp. 245-252.
- Grant S. (2009), *Electronic Portfolios: Personal Information, Personal Development and Personal Value*, Chandos Publishing, Oxford.
- Hopper, T., & Sanford, K. (2008), Using poetic representation to support the development of teachers' knowledge, in «*Studying Teacher Education*», 4 (1), pp. 29-45.
- Johnson D. W. & Johnson R. T. (1996), *Meaningful and manageable assessment through cooperative learning*, Edina, MN: Interaction Book Company.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A. (2001). Teachers' knowledge and how it develops, in *Handbook of research on teaching*, AERA, Washington DC, pp. 877-904.
- Quattrocchi S., Rossi P. G., Giannandrea L., Magnoler P. (2014), The Mahara platform at the core of a professional training course for teachers in "trial" year, in Limone P., Baldassarre M. (2014), *ICT in Higher Education and Lifelong Learning*, Progedit, Bari, p. 177-183.
- Rossi, P.G., Giannandrea, L. (2006), *Che cos'è l'ePortfolio*, Carocci, Roma.
- Rossi, P.G., Pascucci, G., Giannandrea, L. & Paciaroni, M. (2006), L'ePortfolio come strumento per la costruzione dell'identità, in *ISDM n. 25 TICE MEDITERRANEE2006*. http://isdsm.univ-tln.fr/PDF/isdsm25/RossiPascucciGiannandreaPaciaroni_TICE2006.pdf.
- Rossi P. G., Magnoler P., Giannandrea L. (2008). From an e-portfolio model to e-portfolio practices: some guidelines, in «*Campus-Wide Information Systems*», vol. 25, p. 219-232.
- Rossi P. G., Magnoler P., Giannandrea L., Mangione G. R., Pettenati M. C., Rosa A. (2015) "Il Teacher Portfolio per la formazione dei neo-assunti", in «*Pedagogia Oggi*», in cds.
- Sanford K., Hopper T. (2010), "EPortfolio for development of teaching identity: identifying learning stages", in *Learning Forum London 2010 proceedings*, pp. 90-97.
- Wetzel, K., & Strudler, N. (2005), The diffusion of electronic portfolios in teacher education: Next steps and recommendations from accomplished users, in «*Journal of Research on Technology in Education*», 38(2), pp. 231-243.

Piccole scuole crescono. Possibili scenari per superare l'isolamento delle piccole scuole

di Giuseppina Cannella e Stefania Chipa – Indire, Istituto Nazionale di Documentazione e Ricerca Educativa

Abstract: INDIRE, namely National Institute for the Documentation, Innovation and Research based in Florence, has observed for five years teaching practices of isolated schools, with particular attention to the mountain and the small islands where the small schools are mainly based. From observation of three main network of schools (Marettimo, on the Egadi island; a network of schools in Liguria, a network of school in Friuli Venezia Giulia and a network of school in Emilia Romagna and Toscana) emerged two main models of teaching within this kind of schools.
Keywords: homeschooling, distance school

1. Introduzione

Le scuole che si trovano dislocate nei comuni montani e nelle piccole isole devono fronteggiare molteplici difficoltà sia di natura organizzativa che didattica, come il mantenimento della sede scolastica a fronte della riduzione del numero degli alunni, l'aumento del numero massimo di allievi nelle pluriclassi, l'insufficiente assegnazione di personale amministrativo e di collaboratori scolastici, le difficoltà logistiche e dei trasporti, l'elevato *turn over* del corpo docente, con conseguente interruzione della continuità didattica; inoltre in questi luoghi si registra spesso l'assenza di collegamento dei plessi scolastici alla banda larga che rappresenta uno dei sostegni al superamento dell'isolamento.

Queste problematiche costituiscono un ostacolo oggettivo al conseguimento di "economie di scala" che consentano il mantenimento delle sedi scolastiche e dell'offerta formativa oggi disponibile nelle zone isolate, sia montane che marittime.

Il percorso di ricerca che Indire ha attivato a partire dal 2006 rientra nell'ambito della didattica a distanza. Modelli basati sulla didattica a distanza consentono di arricchire il curriculum delle piccole scuole con l'obiettivo da una parte di superare le difficoltà causate dalla mancanza di un corpo docente numericamente adeguato a coprire gli insegnamenti delle diverse discipline, dall'altra di moltiplicare le situazioni di apprendimento (Hobbs, 2004). La scelta di indirizzare l'attenzione della ricerca di Indire verso l'uso di modelli di didattica a distanza, è legata all'esperienza dell'ente rispetto alle possibilità offerte dalle ICT a supporto del contesto didattico (Biondi, 2007).

Nel 2014 il gruppo di ricerca ha avviato un'attività di osservazione relativa alle scuole situate in realtà isolate. L'attività di osservazione ha permesso di individuare

possibili modelli di didattica a distanza trasferibili e replicabili in contesti simili. Il presente contributo si propone di descrivere due modelli di didattica a distanza che sono stati osservati nelle piccole scuole.

2. Le piccole scuole, per una definizione

Con l'espressione "piccole scuole" generalmente in Italia ci si riferisce a quelle istituzioni scolastiche che si trovano nei territori montani e delle piccole isole (per scuole di montagna si intendono quelle i cui plessi si trovano in comuni che hanno la classificazione di comune montano – legge 1 marzo 1957 n. 90, richiamato dall'art. 1, legge 25 luglio 1952, n. 991). La loro consistenza ad oggi (dati desunti dall'anagrafica MIUR 2014 delle scuole italiane) è di 1.346 scuole, 46.000 classi, 1.867 pluriclassi, 880.000 studenti, 200 scuole nelle isole.

A differenza del contesto internazionale in cui l'identità delle piccole scuole risulta definita sia in letteratura scientifica che a livello normativo, in Italia non esiste un'anagrafe specifica delle piccole scuole, così come, dal punto di vista normativo, le iniziative legislative che si sono succedute hanno interessato solo di riflesso queste realtà, e non l'hanno assunte come destinatario privilegiato. Ciò probabilmente si deve anche a una limitata maturità della letteratura scientifica sul tema delle piccole scuole nel contesto italiano.

In letteratura esistono diverse definizioni di "piccola scuola". Harber (1996) evidenzia come a livello internazionale vengano identificate come piccole, le scuole primarie che hanno meno di 70 studenti e le secondarie (rivolte a bambini nella fascia d'età compresa fra 11-16 anni) che ne hanno meno di 400. Spielhofer, O'Donnell, Benton, Shagen & Shagen (2002) individuano come "obviously small" una scuola che ospita 20 studenti e "obviously large" una scuola con 2000 studenti. In Inghilterra Arnold (1994) ha individuato il limite di 90 studenti per le primarie e di 200 per le secondarie. Hargreaves (2009) condivide l'approccio di Carter (2003) che considera *small* le scuole primarie (5-11 anni) con 100 o meno studenti, mentre 600-900 (in accordo con Harber 1995) è il limite per le superiori (11-16 anni).

Come detto, non è stata rintracciata una riflessione scientifica su questo tema per l'Italia e dunque possiamo solamente affidarci ad alcuni riferimenti normativi (L. n. 221/2012 "Misure urgenti per la crescita del paese", Comma 3, Articolo 11, sulla istituzione dei Centri Scolastici Digitali (CSD); L. 107/2015 "La Buona Scuola", allegato *La Buona Scuola per le aree interne. Linee guida per gli interventi nelle aree-progetto*) che definiscono queste tipologie di scuole a partire dal loro posizionamento geografico (aree interne, montagne e isole) e non, come accade a livello internazionale, al numero degli studenti presenti nei plessi.

La questione dell'identità delle piccole scuole in Italia è un tema che senz'altro necessita di ulteriore approfondimento scientifico. Per questa ragione Indire ha previsto una seconda fase del progetto centrata sulla somministrazione di una batteria di questionari volta a investigare la natura delle piccole scuole in Italia, dal punto di vista delle loro caratteristiche numeriche, organizzative e infrastrutturali, del contesto geo-

grafico e sociale, delle pratiche didattiche utilizzate nelle classi e, infine, della percezione che docenti e dirigenti scolastici hanno del proprio lavoro in queste realtà.

3. Metodologia

Questo contributo si concentra sulle pratiche di didattica a distanza attivate da alcune piccole scuole presenti nel territorio nazionale. In particolare, le regioni oggetto dell'indagine sono state la Liguria, il Friuli Venezia Giulia, la Toscana e l'arcipelago delle isole Egadi in Sicilia. In ciascuna di queste regioni sono state identificate alcune scuole della fascia dell'obbligo che avevano iniziato a stabilire dei collegamenti di didattica a distanza con altre classi poste in territori anche lontani. Queste collaborazioni hanno dato origine a reti che si sono formate per iniziativa spontanea delle scuole, spinte dalla volontà di lavorare insieme per risolvere problematiche comuni.

Una volta identificate le reti e il campione di scuole, i ricercatori Indire hanno effettuato delle visite di osservazione presso ciascuna scuola capofila della rete, con l'obiettivo di osservare l'attività didattica svolta in una classe della scuola primaria e in una classe della scuola secondaria di primo grado. L'osservazione in classe è stata condotta con l'ausilio di una griglia di osservazione strutturata a partire da alcune dimensioni di indagine emerse dal confronto tra quelle identificate dallo studio effettuato da Nelson Pavan e Anderson (1993) e quelle desunte dallo studio delle politiche educative di alcuni paesi europei ed extraeuropei in cui è consistente la presenza di piccole scuole (Inghilterra, Francia, Spagna, Canada – Québec – e Marocco).

Lo studio di Nelson Pavan e Anderson (1993) poggia su una ricognizione comparativa, condotta da gennaio 1968 a giugno 1991, delle performance scolastiche di alunni frequentanti pluriclassi con alunni frequentanti classi 'tradizionali'; attraverso l'utilizzo di prove oggettive ha consentito di individuare una serie di principi fondanti le scuole con pluriclassi (*nongradedness*): quali sono gli *obiettivi* della scuola, come si presenta la sua *organizzazione*, com'è strutturato il *curriculum*, quale formazione è opportuna per i docenti (*instruction*), quali sono i *materiali* più appropriati e, infine, com'è strutturata la *valutazione* degli studenti. Lo studio delle politiche educative ha evidenziato alcune dimensioni che possono ben contribuire a definire la situazione delle piccole scuole: la professionalità del docente, le tecnologie utilizzate, le politiche scolastiche e le reti come assetto organizzativo ideale per rompere l'isolamento.

Queste dimensioni hanno costituito la base per l'osservazione guidata che si è svolta durante collegamenti a distanza, durante i quali sono stati realizzate attività didattiche che hanno previsto:

- il potenziamento delle competenze di insegnanti e studenti nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione;
- la diffusione dell'uso delle tecnologie didattiche e delle risorse in rete e multimediali nelle classi, ma anche all'interno dell'intera scuola;
- la necessità di una gestione sistemica delle infrastrutture tecnologiche fra tutte le scuole delle reti;
- l'importanza di una progettazione didattica adeguata alla gestione delle dinamiche

di insegnamento e apprendimento a distanza.

La compilazione della griglia in situazione è stata supportata dalla videoregistrazione. L'affiancamento di questa tecnica all'osservazione in classe è risultata particolarmente interessante per individuare le caratteristiche peculiari delle attività didattiche che si svolgono in contesti di pluriclasse, evitando di perdere eventuali informazioni utili che avrebbero potuto sfuggire all'annotazione del ricercatore e supportandolo anche nei momenti di normale "affaticamento" dell'attività di osservazione (Mantovani, 1998). Le videoriprese sono state oggetto di riflessione e di supporto all'indagine; si sono inoltre mostrate utili come materiale di ausilio al *coaching* dei docenti sui due modelli di didattica a distanza identificati sulla base delle osservazioni.

4. Ambiti di ricerca identificati

Partendo dalla necessità della scuola di attivare attività di didattica a distanza, la nostra analisi di contesto ha evidenziato quattro aspetti problematici che elenchiamo in ordine di priorità: l'infrastruttura, l'organizzazione della scuola, la didattica e la formazione degli insegnanti.

Per quanto riguarda l'infrastruttura, dall'osservazione emerge che la scuola, per poter attivare attività di didattica a distanza, deve necessariamente essere dotata di una connettività e prevedere una cablatura diffusa in tutti i plessi, così da consentire l'uso della rete in ogni classe. Questo tema emerge come centrale non solamente per attivare pratiche di didattica a distanza, ma anche per sostenere le piccole scuole nelle loro attività organizzative quotidiane, ad esempio nelle comunicazioni della segreteria e della Dirigenza rivolte all'interno, fra le scuole che costituiscono la rete, o all'esterno, verso le famiglie e le istituzioni del territorio. Fra l'altro, il non accesso o l'accesso disomogeneo alla banda larga da parte dei diversi plessi che compongono la scuola o la rete di scuole, determina ciò che è stato definito *participation gap*, o "scarto di partecipazione" (Rivoltella, 2014), dimensione che può anche acuire la percezione di isolamento da parte di tutta la comunità scolastica.

Per la realizzazione di attività didattiche quotidiane tra classi di scuole diverse, inoltre, un aspetto fondamentale riguarda il modo in cui le scuole sono organizzate fra di loro. Un primo passaggio è sicuramente costituito dall'accordo di rete tra le istituzioni scolastiche partecipanti. Da questo punto di vista le reti osservate, in particolare Liguria e Isole Egadi, hanno adottato il modello della *partnership*, ovvero «schools collaborate on a range of tasks but remain separate schools» (Hargreaves, 2009). Questo modello è uno dei cinque identificati da Coopers & Lybrand (1996) in una scala evolutiva che ha portato in Inghilterra alla creazione della federazione di scuole come forma di rete più complessa, in cui le scuole condividono il Dirigente Scolastico e un *government body*. Da un punto di vista dello sviluppo temporale degli accordi di rete, la più matura delle due può considerarsi quella di Sassello che, con riferimento ai tre livelli di maturità del "cluster development" identificati da Galton e Hargreaves (1995), si trova oggi al secondo dei tre individuati, denominato "*consolidation*" (i livelli sono, dal meno al più complesso: *initiation*, *consolidation* e *reorientation*). Le attività didattiche in scuole

con piccoli numeri possono comportare difficoltà per gli insegnanti, se si ritiene di dover svolgere il “programma didattico” unicamente secondo la tradizionale scansione temporale sequenziale. E qui arriviamo al terzo degli aspetti problematici individuati, quello inerente la didattica. Le attività di insegnamento e apprendimento possono invece essere più fruttuose se il curriculum viene strutturato in percorsi tematici che vengono condivisi con altre classi sia della scuola, sia di altre scuole con cui si collabora.

Per quanto riguarda infine la formazione dei docenti, gli insegnanti che lavorano nelle piccole scuole seguono lo stesso percorso formativo, si riferiscono alla stessa normativa e hanno le stesse condizioni di lavoro degli insegnanti che operano nelle scuole urbane. Questo “far parti uguali fra disuguali” (Don Milani, 1996) genera criticità che investono sia i docenti che i Dirigenti Scolastici. In particolare si evidenziano: la mancanza di una formazione specifica per la gestione delle pluriclassi; il mantenimento di una organizzazione uguale a quella delle scuole di grandi dimensioni, pur avendo da fronteggiare criticità differenti; l’assoluta necessità di collegamenti internet funzionanti sia a livello di segreteria che di aule, ancor più importanti per scuole di queste dimensioni dato che tale aspetto costituisce una possibilità per affrontare l’isolamento. Strettamente collegato alle difficoltà che sono state appena descritte, risulta inoltre l’alto *turn over* degli insegnanti.

5. Osservazioni sulle pratiche didattiche: alcuni casi di studio

Nelle rilevazioni che Indire ha effettuato a livello nazionale sulle reti di scuole che si trovano in situazioni di isolamento e che vivono l’esperienza della pluriclasse come elemento distintivo della loro realtà scolastica, sono emersi due possibili scenari che possono essere attivati da scuole secondarie di primo e di secondo grado e che rappresentano un modello di scuola a distanza, una modalità diversa per aprire la classe, abbatterne i muri per trasformare l’isolamento da limite geografico a opportunità di apprendimento sia per gli studenti che per i docenti.

Sulla base delle osservazioni delle modalità di didattica a distanza utilizzate dalle reti di piccole scuole della Liguria delle isole Egadi, abbiamo identificato due possibili scenari. Il primo si basa su una didattica condivisa che prevede l’uso quotidiano della videoconferenza tra due o più classi appartenenti a istituzioni scolastiche diverse; abbiamo chiamato questo scenario “lezione condivisa”. Nelle piccole scuole si assiste al fenomeno delle pluriclassi, ossia alla presenza in una stessa classe di studenti che hanno età differenti. La possibilità di stabilire un collegamento a distanza con studenti di altre classi consente di ampliare l’ambiente sociale di insegnanti e studenti, incentivando il confronto e le dinamiche di collaborazione fra pari. Nello scenario “lezione condivisa”, studenti che abitualmente lavorano con colleghi di età differente all’interno della loro pluriclasse, attivano una collaborazione quotidiana con studenti dello stesso livello scolastico che si trovano nella scuola collegata a distanza. La lezione condivisa favorisce lo scambio di esperienze e, in questo specifico caso, attraverso i collegamenti quotidiani, garantisce che vengano affrontati tutti gli insegnamenti disciplinari curriculari.

L’uso della videoconferenza come strumento didattico in contesto scolastico è stato esplorato di recente in diversi progetti e studi. In Inghilterra Hall e colleghi (1997) ne

hanno esplorato l'efficacia e osservato gli effetti in alcuni progetti che prevedevano azioni di tutoraggio con studenti dislocati in aree geografiche rurali. MacFarlane (1992) ha utilizzato la videoconferenza in un modello per lo sviluppo professionale dei docenti. Altri usi sono stati sperimentati (Passey e coll., 1997) con studenti (dislocati in diverse regioni dell'Inghilterra) di età compresa tra i 10 e gli 11 anni per facilitare la comunicazione didattica in alcune discipline, o con studenti diversamente abili o particolarmente dotati (Thorpe, 1998). In Australia è stato sperimentato un modello di videoconferenza con l'obiettivo di creare una ampia comunità di apprendimento tra gli studenti (Hunter, 2010). Sempre nel Regno Unito, altri studi hanno confermato il potenziale didattico dell'uso della videoconferenza a supporto di attività disciplinari. Si è rivelato un sistema particolarmente efficace per l'apprendimento delle lingue, grazie alla possibilità di collegamenti in tempo reale e di uso di materiali didattici autentici. Oltre a consentire lo sviluppo di competenze disciplinari curriculari, l'uso della videoconferenza è stato significativo per il miglioramento delle competenze comunicative e per il sostegno della motivazione allo studio degli studenti (Gage, 2003; Austin et al., 2004; Comber et al., 2004). Secondo l'approccio costruttivista la videoconferenza, se utilizzata come uno strumento cognitivo (*mindtool*), favorisce il pensiero critico degli studenti e il senso di immediatezza della comunicazione, inoltre aiuta gli studenti a sostenersi vicendevolmente (Jonassen, 2000). Secondo Comber e colleghi (2010) si possono distinguere quattro livelli d'uso della videoconferenza innestati su altrettanti livelli di conoscenza delle tecnologie didattiche: familiarizzazione, sostituzione, arricchimento (*enhancement*), adattamento. Il livello 'familiarizzazione', a cui corrisponde il modello tecnico punto-punto, prevede che due scuole si colleghino per avviare semplici attività di scambio di informazioni, lezioni basate su *brainstorming* e attività di carattere interculturale. Viene effettuato prevalentemente nella fase iniziale delle attività di videoconferenza. Il livello "sostituzione" comporta l'erogazione di parte o dell'intero curriculum di una o più discipline. Viene applicato nei casi in cui le scuole sono impossibilitate a offrire agli studenti le lezioni della disciplina perché vacanti dell'insegnante, in quanto la scuola è situata in zone isolate e difficilmente raggiungibili. Il livello "arricchimento", che può seguire il livello "familiarizzazione", sembra sia il tipo di uso più diffuso, secondo Comber, poiché consente di dare un reale valore aggiunto alle attività curriculari e viene generalmente scelto per attività quali scambi culturali tra classi (un esempio è il progetto europeo eTwinning; contatti con esperti (all'interno di musei) o per realizzare attività comuni tra studenti.

Il livello "adattamento" rientra in quella sfera di usi delle tecnologie che consentono di realizzare dei veri e propri modelli didattici innovativi. Rispetto al modello basato sulla sostituzione, in cui il focus è orientato su nuove modalità di apprendimento, quello dell'adattamento rappresenta un nuovo modo di insegnare. Lawson e Comber (2010) intrecciano questi livelli di adattamento della tecnologia con altrettanti fattori che determinano l'efficacia dell'evento didattico (raggiungimento degli obiettivi formativi in una lezione, o in una attività). In particolare gli studiosi fanno riferimento a fattori strutturali, organizzativi, curriculari e tecnici. Tra i fattori strutturali rientrano gli aspetti relativi alle modalità di interazione. Sulla base delle sperimentazioni condotte, Comber e colleghi ne citano tre tra i più importanti per l'attività didattica:

- interazione con l'esperto;

- interazioni per scambio di informazioni;
- interazioni per la condivisione e la produzione collaborativa.

Gli aspetti che attengono alla preparazione della lezione in videoconferenza rientrano invece in quelli che vengono considerati fattori organizzativi. Anche in questo caso si tratta di attività di progettazione dei ruoli dei partecipanti (insegnante leader, mediatore o facilitatore; compiti per gli studenti e tipologie di materiali da scambiare) e della struttura della lezione (compreso lo scambio dei materiali didattici). A margine di quanto detto va fatta una distinzione tra una videoconferenza *efficace*, se vengono raggiunti gli obiettivi educativi prefissati, o *riuscita* se non ci sono intoppi tecnici. Le tecnologie si rivelano l'elemento portante e la didattica viene ri-strutturata con metodologie di didattica attiva come la *flipped classroom* o l'uso di *webquest* in rete.

Il secondo scenario si basa su collegamenti periodici a distanza, a cadenze definite sulla base di un progetto didattico condiviso. È stato denominato “ambiente di apprendimento allargato”: in questo caso una o più classi lavorano a un progetto disciplinare comune, organizzando incontri periodici tra docenti, studenti e/o esperti tramite videoconferenza o *setting* tecnologici di tipo diverso dalla videoconferenza che vengono individuati di volta in volta sulla base del progetto educativo. La didattica a distanza non viene scelta per sostituire la prassi didattica quotidiana, è piuttosto una metodologia complementare che offre il vantaggio di ottimizzare le risorse e la formazione professionale per le scuole fornendo maggiori opportunità per docenti, studenti e famiglie. Per sostenere i docenti nella progettazione didattica di questo specifico scenario educativo, Indire ha rielaborato un *framework* sviluppato nell'ambito del progetto di ricerca europeo iTEC (*Innovative Technologies for Engaging Classrooms*) a cui l'Istituto ha partecipato in veste di partner italiano. A partire dall'esperienza iTEC, Indire ha progettato un toolkit metodologico per la progettazione da parte degli insegnanti di Learning Stories. Il progetto iTEC ha individuato una serie di scenari educativi (*learning scenarios*), pacchetti di attività didattiche (*learning activities*) e progetti didattici scritti dai docenti in forma narrativa (*learning stories*). I *Learning Scenarios* sono descrizioni di situazioni/contesti di apprendimento problematici che le scuole possono dover fronteggiare (es. ingaggiare un esperto, usare la stampante 3D). Scopo degli scenari è ispirare la progettazione, da parte del docente, di pratiche didattiche innovative concretamente realizzabili combinando *Learning activities* che prevedono l'uso delle ICT. Le *Learning Activities* sono attività didattiche strutturate, sviluppate da insegnanti provenienti da 15 differenti paesi europei in collaborazione con *policy maker*, esperti di pedagogia e di tecnologie. Una volta che il docente ha scelto lo scenario da affrontare, le Learning Activities lo aiutano a descrivere le azioni educative appropriate a risolvere il contesto problematico di partenza (scenario). Incorporano pratiche come il lavoro in team, l'uso di strumenti tecnologici e il ricorso ad ambienti diversi dalla tradizionale aula scolastica. Potremmo pensare alle Learning Activities come a dei “mattoncini” di attività che il docente decide di combinare come meglio ritiene utile al proprio contesto educativo. Si tratta di indicazioni strutturate ma flessibili, che i docenti possono declinare su vari contesti disciplinari e ordini di scuola.

Il framework riadattato da Indire per i contesti delle piccole scuole ha l'obiettivo di creare le condizioni più efficaci (strumenti, azioni) per consentire ai docenti di indivi-

duare, in risposta alle situazioni problematiche presenti nei loro contesti, soluzioni didattiche adeguate e concretamente realizzabili che prevedano l'uso delle ICT. Rispetto a queste ultime è importante sottolineare come il cambiamento proposto dal framework si basi sulla centralità della pratica didattica, non della tecnologia. Quest'ultima viene vista nella sua modalità di integrazione nella didattica quotidiana in classe, a supporto dei processi di cambiamento necessari per innovare le pratiche di insegnamento e di apprendimento. In particolare l'"Ambiente di apprendimento allargato" parte dalla individuazione dello scenario problematico (o learning scenario) che, in questo caso, è realizzare progetti di didattica a distanza partendo da un contesto di pluriclasse. Attraverso una serie di learning activities selezionate, nell'ambito di quelle sviluppate dal progetto iTEC, dai ricercatori Indire come le più appropriate a gestire attività didattiche a distanza in contesti di pluriclasse, il docente può liberamente definire il proprio progetto educativo scrivendolo in forma narrativa, come se fosse una storia (learning story). A questo proposito è stato sviluppato un toolkit metodologico che guida i docenti nella progettazione del percorso didattico, combinando attività ispirate a metodologie didattiche centrate sullo studente (*learning activity*). A partire dallo scenario e seguendo le learning activities scelte, il docente scrive la propria *Learning Story*, il documento di progettazione didattica in forma narrativa. Con la Learning Story, il docente "fa suo" lo Scenario, declinandolo nella propria disciplina d'insegnamento e adattandolo al curriculum, all'età degli studenti coinvolti e alla propria realtà territoriale. La scrittura della learning story combina insieme varie learning activities che il docente ha scelto di affrontare.

6. Conclusioni e questioni aperte

L'articolo propone la descrizione di due modelli di didattica a distanza in un contesto di piccola scuola. I modelli presentati, "Lezione condivisa" e "Ambiente di apprendimento allargato" ci offrono lo spunto per avviare una serie di riflessioni relative alla qualità della scuola in contesti caratterizzati da isolamento geografico come i contesti montani e insulari. E in particolare verificare se le modalità di didattica a distanza possono realmente ampliare gli orizzonti e superare l'isolamento in cui queste realtà si trovano. L'attività didattica realizzata dalle scuole utilizzando modelli di didattica a distanza, secondo le osservazioni effettuate, offre alle scuole che l'hanno sperimentata l'opportunità di raggiungere obiettivi cognitivi e non-cognitivi. Tra gli obiettivi non-cognitivi in particolare gli studenti possono acquisire competenze comunicative tramite l'uso delle ICT e la sperimentazione di nuovi modelli di didattica volti a sostenere la motivazione degli studenti.

I due modelli proposti presentano aspetti critici legati soprattutto alla presenza di infrastrutture e tecnologie in classe ma sicuramente rappresentano per le scuole la possibilità di misurarsi con nuove modalità di fare didattica. L'esperienza che Indire ha maturato sul campo fa emergere la stringente necessità di dare vita a una comunità di piccole scuole e, attraverso di essa, accompagnare le classi a lavorare in un ambiente sociale il più aperto e ampio possibile.

Bibliografia

- Arnold, R. (1994), *Small primary schools today*, NfER, Sloug.
- Biondi G. (2007), *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Apogeo
- Carter, M. (2003) *What do we know about small schools?*, National College for School Leadership, Nottingham.
- Cerri R. (a cura di) (2010), *Quando il territorio fa scuola*, Franco Angeli, Milano.
- Comber, C., Lawson, T., Gage, J., Cullum-Hanshaw, A. & Allen, T. (2004). *Evaluation for the DfES Videoconferencing in the Classroom Project*. Coventry: Becta. Aprile 2016
http://partners.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/video_conferencing_final_report_may04.pdf
- Coopers & Lybrand (1996), *Safety in numbers : small schools and collaborative arrangements. Report commissioned by NASUWT* – National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers, Birmingham, UK
- Gage, J., Nickson, M. & Beardon, T. (2002). *Can videoconferencing contribute to teaching and learning?: The experience of the Motivate Project*. Retrieved Aprile 2016 from *British Educational Research Association: Annual Conference*: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002264.htm>.
- Galton, M., Hargreaves, L. M., (1995), *Implementation of the National Curriculum in clusters of English rural schools*, in «Journal of Research in Rural Education, n. 11(3), pp. 173-182.
- Jonassen, D., & Carr, C. (2000). *Mindtools: Affording Multiple Knowledge Representations for Learning*. In *Computers as Cognitive Tools, Volume 2: No More Walls*. (Chapter 6). <http://web.missouri.edu/jonassend/Mindtoolschapter.pdf>.
- Harber, C. (1996), *Small schools and democratic practice*, Nottingham.
- Hargreaves, L. M. (2009), *Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England*, in «International Journal of Educational Research», n. 48, 2009, pp. 117-128.
- Hobbs V. (2004) *The Promise and the Power of Distance Learning in Rural Education*, Rural Trust Policy Brief Series on Rural Education, The Rural School and Community Trust.
- Hooper S. e Rieber L.P. (1995) *Teaching with technology* in A. C. Ornstein (Ed.), *Teaching: theory into practice* (pp. 154-170) Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Hunter, J. & Beveridge, S. (2008). *Connected classrooms creating learning communities using video conferencing technology and quality teaching*. Scan 27(4), 4-7.
- Lawson T., Comber C. Gage J.A. Cullum-Hanshaw, A. & Allen T. (2004) *Videoconferencing: a literature review*, DfES Research Report, UK.
- Mantovani S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- MacFarlane, A. G. F. (1992). *Teaching and Learning in an expanding Higher Education System*, Edinburgh: Committee of Scottish University Principals.
- Milani L. (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Nelson Pavan, B., Anderson, R. H. (1993), *Nongradedness. Helping it to happen*, Technomic Publishing Company, Lancaster (PA).
- Passey D., Forrest K., Hutchinson D., Scott A., Williams D. (1997) *Education Departments' Superhighways Initiative (EDSI): Evaluation of Group D: Home-School Links: Final Report*. Coventry NCET.
- Rivoltella P. (2014), *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia.
- Spielhofer, T., O'Donnell, L., Benton, T., Shagen S., & Shagen, I. (2002), *The impact of school size and single-sex education on performance*, NfER, Sloug.
- Thorpe, R. (1998). *The use of personal video conferencing with special needs pupils from three schools serving rural areas: A case of successful adoption of new technology*. Journal of Information Technology for Teacher Education, 7(3), 395-412.

*Una vita nelle immagini.
Video sharing, competenze digitali
ed educazione permanente*
di Filippo Ceretti – Libera Università di Bolzano

Abstract: Video sharing is one of the emerging digital practices: daily, millions of short visual messages are produced and shared by youngster and adults. It involves several reflexive actions, cognitive processes and social competences. Therefore, pedagogy must explore this important subject in order to design long life education projects.

Keywords: Video sharing, Media education, Netnography

1. Il multiforme fenomeno del Digital Video Sharing (DVS)

Favij è il nickname di un celebre youtuber italiano. Ad oggi, il suo canale su Youtube, FavijTV, conta 2 milioni e mezzo di iscritti (in prevalenza adolescenti). Alcuni suoi video condivisi raggiungono addirittura più di 8 milioni di visualizzazioni. Molti dei suoi testi audiovisivi appartengono a due neo-tipologie (inedite nel mondo dei mass-media, fino alla nascita del cosiddetto web 2.0, la rete Internet che ospita i contenuti prodotti dagli utenti): si tratta di *gameplay* oppure registrazioni di sessioni di *videochat*. Nei *gameplay* lo spettatore da una parte osserva in prima persona lo schermo sul quale scorrono le “avventure di videogioco” dell’“autore” Favij, dall’altra parte ascolta i suoi commenti – improntati ad una crassa ironia – che sottolineano le fasi più concitate del gioco. Nelle sessioni di chat, lo spettatore osserva gli incontri e i dialoghi che avvengono in rete tra il nostro Favij e casuali interlocutori (l’imprevedibilità della relazione è prevista dalla piattaforma Omegle, la quale appunto mette casualmente in contatto gli utenti iscritti al servizio di videochatting). Ogni filmato è frutto di lunghe ore di accurato editing e il canale è aggiornato quasi quotidianamente, quasi a creare una sorta di “programma televisivo” online.

Come spiegare le dimensioni di un tale fenomeno, che superano gli ascolti dei programmi televisivi? Ma la questione in gioco non è soltanto quantitativa: ad essere stressati sono gli stessi concetti in gioco, relativi alle *logiche* comunicative e ai processi del loro apprendimento. Che cosa significa *fruire* dei testi audiovisivi ospitati su Youtube? La “visualizzazione” digitale è ancora di un’attività di *visione* (certo, non è più televisione, ma forse epi-visione)? Ancora: come possiamo definire l’*attività creativa* dell’autore di questo flusso di immagini? Si tratta di una produzione, di una ri-produzione, di una registrazione, di una ostensione? Infine: quali *dinamiche socio-culturali*

vengono rivelate nei video di Favij – del quale è recentemente uscito un libro per Mondadori (Favij, 2015), e il cui manager sostiene essere “in grado di rinnovarsi costantemente”? Quale *universo comunicativo* – fatto di videogaming, videochatting e videosharing – prende forma in modo tutto sommato invisibile agli occhi della maggioranza degli educatori adulti?

Ma la vicenda di Favij, diventato web star a 19 anni (oggi ne ha 22), non è che la punta di un iceberg dalle dimensioni smisurate. YouTube dichiara che, ogni minuto, i suoi utenti caricano qualcosa come 300 ore di videoproduzioni, un valore difficile anche solo da immaginare. Ma le piattaforme che oggi permettono il video sharing sono moltissime; alcune sono dedicate a questa attività (come Vimeo, Dailymotion, ecc.); ma Facebook stesso, il social network per eccellenza, nato per condividere messaggi verbali, si è via via ottimizzato per postare immagini e contenuti video. Anche i sistemi di instant messaging come Whatsapp danno la possibilità di trasmettere facilmente brevi testi audiovisivi. Insomma, la mole di materiale video prodotto e condiviso dagli utenti della Rete in tutto il mondo è davvero impressionante e, in certo modo, impensabile fino a qualche anno fa (YouTube nasce nel 2005, poco più di dieci anni fa!).

Se la tecnologia del Web è la condizione principale per lo sviluppo esponenziale del video sharing, soltanto l'enorme diffusione degli *smartphone* (e dei tablet) dà consistenza all'idea che esso sia la frontiera della comunicazione umana. I device mobili dotati di videocamera sono lo strumento tecnico che funziona contemporaneamente sia da “centro di produzione” audiovisiva, sia da “punto di distribuzione”, sia ancora da “terminale di ricezione”; il tutto contenuto in un oggetto di dimensioni ridottissime che fa parte interamente dell'esperienza quotidiana e che incrementa le pratiche che chiamiamo di “longlife recording” e di “longlife broadcasting” (ossia la sistematica abitudine alla registrazione audiovisiva e all'immediata trasmissione della propria vita ad una cerchia più o meno ampia di contatti).

Alla luce di questo contesto tecnologico e comunicativo – composto di oggetti e di pratiche, di testi e di relazioni, di simboli e di esperienze quotidiane, di desideri e di creatività, di opportunità e di incertezze – di fronte alla ricerca scientifica umanistica si pone con insistenza l'affascinante compito di *comprenderne i molteplici significati*. Sono davvero molte le domande che richiedono un'indagine esplicativa: è soprattutto una questione pedagogica, qualora la pedagogia si pensi – anche – come una tecnologia, ossia un'articolata riflessione razionale e interpretativa dell'esistente tecnologico *sub specie educationis*.

2. La pedagogia come tecno-logia educativa

Che cosa significa pensare alla pedagogia come a una tecno-logia educativa? Si sa che la riflessione pedagogica deve inevitabilmente fare i conti con il contesto storico in cui si inscrivono i processi di apprendimento, che altro non sono che risposte articolate alle provocazioni comunicative e situazionali (Vygotskij, 2007/1934). Non che la pedagogia debba quindi essere una mera descrizione dell'esistente (anzi, essa si pone – nel ventaglio delle scienze – come una continua ri-progettazione del futuro); né che sia costretta ad accogliere tutte le provocazioni del progresso storico, come se esso fosse

l'unica fonte di ispirazione per le politiche della formazione. D'altra parte, oggi l'agire pedagogico è essenzialmente situato in un contesto complesso (Morin, 2006) e ad esso è chiamato a rispondere.

Per questo la pedagogia si è sempre trovata alla confluenza delle indagini delle altre scienze, ancor più oggi che la specializzazione scientifica ha raggiunto una densità inaudita. Se psicologia, sociologia ed economia sono sempre state di riferimento per la ricerca educativa, la *tecno-logia* sembra faticare ad essere accolta come riferimento centrale, soprattutto nella sua declinazione *mediologica*. Eppure – anche alla luce delle pratiche di Digital Video Sharing, che appaiono coinvolgere in modo radicale non solo i modi del comunicare, ma soprattutto le logiche dell'esistere – bisogna ritenere essenziale quel pensiero scientifico che sistematicamente interpreta la capacità tutta umana di rispondere ai problemi non solo attivando particolari comportamenti, ma anche costruendo “strumenti” capaci di proiettare all'esterno il potenziale creativo dei soggetti. Probabilmente la tecno-logia mediale spaventa quegli umanisti che non considerano quanto l'uomo sia tutto nelle sue *proiezioni* – e non nella sua semplice naturalità biopsicologica. Oppure prevale l'idea che la tecno-logia abbia come proprio oggetto di studio soltanto le “macchine”, i “dispositivi” sempre più sofisticati (che, come abbiamo visto, l'economia globale offre sul mercato) e che quindi non sia pertinente rispetto a una ricerca che, programmaticamente, si occupa di “menti” e di “corpi” e non di “oggetti sintetici” (soprattutto quando essi sono percepiti come estensioni delle logiche meramente economiche). Oppure ancora, la resistenza pedagogica nei confronti della prospettiva mediologica è frutto di pregiudizi che nascono da un mancato aggiornamento fenomenologico: ciò che non si conosce spaventa, o quanto meno alimenta comprensibili ansie nei confronti di possibili “perdite” di significato (Simone).

Di fronte alla diffusione di fenomeni come il DVS, che coinvolgono milioni di giovani e adulti sulla Rete, sembra ormai giunto il momento in cui educare, formare ed insegnare – qualunque sia la prospettiva adottata per concettualizzare questa attività riflessiva – debbano inevitabilmente aggiornare le proprie coordinate alla luce della tecno-logia mediale. Questo significa:

- a. mettere in evidenza quanto i processi di apprendimento siano interrelati alle conformazioni mediatiche che sono messe in gioco dai soggetti coinvolti (“docenti” e “discenti”): la loro compresenza nella situazione educativa è pur sempre accompagnata da oggetti, artefatti, testi, simboli, che “funzionano” *sub specie educationis* (Ceretti, 2009);
- b. prendere atto che il confine tra artificiale e naturale, così presente nella percezione dei media fino a qualche anno fa, sia oggi di fatto svaporato (Eugeni, 2016), grazie a dispositivi tecnologici che si affiancano in modo, appunto, “naturale” a ogni nostra attività, soprattutto quelle intellettuali, e mettono così in evidenza quanto siano (e retrospettivamente, siano stati) indispensabili per ogni nostro intervento sulla realtà fisica e spirituale (Gehlen, 2003/1957);
- c. aprire il dibattito in modo attento e informato intorno alle nuove sfide che ci pone la conformazione culturale contemporanea: il filosofo Floridi (2012) mette in luce con estrema chiarezza che l'età dell'informazione ha una portata rivoluzionaria, come è stato per tre momenti precedenti: Copernico, Darwin e Freud hanno riscritto le coordinate della cosmologia, della biologia e della psicologia, ricollocando

l'uomo in nuovi spazi di significato; oggi si tratta di ridisegnare il senso antropologico della tecnologia come chiave di comprensione di ciò che l'uomo contemporaneo ha di più prezioso. Anche l'educazione può essere ri-compresa in questa prospettiva di apertura verso il futuro, pena la sua progressiva insensatezza di fronte a scenari che cambiano – e in parte sono già cambiati.

Sono due le conseguenze – di segno opposto ma complementari – di questo contesto che si offre intorno a noi:

1. la pedagogia contemporanea non può che essere sempre anche una tecnologia, ossia una risposta razionale e riflessiva sia alle proiezioni di significati nella mediasfera, sia alle dinamiche culturali che, ormai senza alcun senso di alienazione, si svolgono interamente adoperando (*ad operam ponere*) modalità di mediazione e di produzione testuale, sia infine alle relazioni interpersonali mediate dai dispositivi digitali. In una parola, si tratta di ripensare a una pedagogia dei processi di apprendimento – cognitivo e sociale – che si svolgono in situazione di mediazione tecnologica;
2. la tecnologia (meglio, la mediologia) non può che essere sempre anche una pedagogia, ossia una risposta razionale e riflessiva ai bisogni formativi dell'*umanità mediale* (Ceretti e Padula, 2016), alle sue richieste di dare senso al proprio agire comunicativo, e infine alla domanda di accompagnamento nella scoperta – tra ansia ed entusiasmo – delle possibilità di progresso storico incorporate nella costellazione culturale contemporanea.

Questo ripensamento della “natura” pedagogica contemporanea, una volta che si stabilisca l'interdipendenza tra educazione e tecnologia, in modo automatico apre all'estensione temporale dell'attività formativa: così come la tecnologia mediale costituisce una delle dimensioni dell'esistenza nell'intero arco della vita, così l'educare tecnologico è continuamente chiamato in causa, e non si colloca né in uno spazio né in un tempo determinato. Non stiamo infatti pensando alla formazione di abilità pratiche nell'uso degli strumenti mediali, bensì ad una *meducazione* (Ceretti e Padula, 2016), cioè di un'attività educativa inesaurita, un intreccio di momenti formali ed informali, che accompagna l'intera esperienza esistenziale dei soggetti e ne costituisce, per così dire, la costante cornice riflessiva.

3. Fare ricerca educativa rispetto al DVS

Per costruire ipotesi di formazione permanente in relazione alle nuove pratiche digitali, è necessario partire dall'esplorazione critica dell'esistente. In che modo è possibile analizzare e interpretare il fenomeno del DVS da parte di una attenta pedagogia tecnologica – ossia *la riflessione educativa che si prende cura dell'umanità mediale nell'epoca della rivoluzione informativa?* Anzitutto è importante aggiornare anche gli strumenti della ricerca pedagogica: nel nostro lavoro di tesi di dottorato (dal titolo *Digital video sharing ed educazione mediale. La pedagogia di fronte alle nuove pratiche comunicative digitali*), per affrontare l'indagine della condivisione di testi audiovisivi sulla rete Internet, ci è sembrato opportuno mettere alla prova una metodologia parti-

colare, la recente netnografia (Kozinets, 2010). Questa scelta trova la propria motivazione nel presupposto che l'oggetto di indagine sia pienamente comprensibile solo attraverso una profonda immersione nell'ambiente digitale, in modo da cogliere non soltanto l'aspetto testuale del fenomeno (i prodotti audiovisivi che sono prodotti e condivisi sulla Rete, all'interno delle dinamiche di social network), ma anche e soprattutto l'aspetto più propriamente umano, cioè le articolate dinamiche degli "atti comunicativi", le esperienze vissute dagli attori in gioco e le logiche che presiedono alla sperimentazione in diretta, per così dire, delle pratiche di DVS. L'attenzione educativa, d'altra parte, richiede proprio che l'indagine non si limiti agli aspetti "di superficie", ma provi a scendere nel vissuto particolare, ad affiancare la prospettiva dei soggetti coinvolti, a prendersi carico della singolarità.

Per avvicinarsi al mondo techno-logico, la ricerca educativa – affianco ad una consapevolezza storica di sfondo, capace di darle profondità critica (Ranieri, 2011) – trova forza di penetrazione nel riferimento alla molteplicità degli approcci delle scienze umane: per questo, il fenomeno del DVS è stato esplorato e analizzato attraverso un metodo multidimensionale, che ha affiancato l'indagine netnografica alla text analysis, l'analisi sociologica all'interpretazione ermenutica, fino a formare un *modello multi-prospettico di analisi* (Ceretti, 2014) che ha guidato sia la raccolta di numeroso materiale eterogeneo (testi audiovisivi, interviste, note di osservazione – il tutto ovviamente registrato e conservato su supporto digitale), sia la costruzione di una griglia di lettura capace di evidenziare le caratteristiche peculiari del DVS (Ceretti, 2015). Ne riprendiamo alcune qui in modo estremamente sintetico, disponendole su due livelli:

- a. *livello formale* – il fenomeno DVS possiede una duplice natura: da una parte è costituito da una miriade di *testi* audiovisivi dalla molteplice varietà tipologica; dall'altra parte, questi oggetti testuali sono in certo modo il segno, il deposito, la traccia di articolate traiettorie produttive e trasmissive, in una parola di *azioni* comunicative, di pratiche significative. È questo secondo aspetto che provoca l'attenzione pedagogica: l'analisi e la valutazione della "qualità" delle produzioni video è certamente interessante, ma risulta secondaria rispetto alle dinamiche culturali, cognitive e sociali di cui esso è il risultato. Proprio su questo versante è importante la presenza di un accompagnamento pedagogico;
- b. *livello comunicativo* – all'interno del contesto digitale (che costituisce il sostrato comune dell'universo mediatico contemporaneo), il DVS è una dinamica comunicativa caratterizzata da processi di *condivisione*, un termine di grande attualità culturale, un concetto-ombrello sotto al quale si tende oggi a far convergere fenomeni di natura assai diversa. Per quanto riguarda il DVS, è possibile scomporre questa attività in quattro momenti complementari: produzione (il soggetto "scrive" un video, attraverso diverse fasi che portano dall'ideazione alla ripresa, al montaggio, ecc.); ostensione (il video viene collocato all'interno dell'intreccio comunicativo della rete, secondo strategie differenti a seconda dello "spazio digitale" di volta in volta prescelto); consumo (una volta pubblicato, il video entra in una complessa trama di fruizione e di risposta, attraverso visualizzazioni e commenti); riproduzione (il testo "originale" può essere ritrasmesso, modificato, riplasmato, riutilizzato con modalità imprevedibili, che di fatto rispondono a logiche tipiche della

scena pragmatica online e che vanno ben oltre le abitudini di consumo massmediale).

Elementi-chiave del DVS (come oggetto di indagine educativa)	
natura	duplice: testo-pratica (nel contesto digitale)
attore	utente comune
dinamica comunicativa	condivisione (produzione-ostensione-consumo-riproduzione)
forma	segni e codici audio-visivi varietà tipologica
genesi del testo	produzione / riproduzione (manipolazione)
localizzazione	scena pragmatica online

Tabella tratta da Ceretti, 2015

Il complesso processo di condivisione audiovisiva, secondo una prospettiva di “nuova” analisi pedagogica (mirata sull’oggetto e quindi generata da una molteplicità di riferimenti teorici), rivela l’esistenza di importanti dinamiche (ri)creative, espressive e comunicative che costituiscono una provocazione costante per l’attenzione educativa. Si tratta, lo ripetiamo, di pratiche che interessano le più disparate fasce di età; certamente i più coinvolti sono i giovani adulti (20-35 anni), ma il fenomeno tocca tutti gli utenti della Rete, siano essi produttori, fruitori, o *prosumer* (produttori-consumatori), e quindi apre alla progettazione di strategie longlife learning.

4. Il DVS come soggetto dell’Educazione Permanente: l’educazione estetica

Presumibilmente il DVS sarà una delle esperienze abituali del futuro, trasversale alle più svariate età; un linguaggio quotidiano, una forma comunicativa, ma soprattutto una *logica dell’esistenza*. Riprendere e condividere frammenti audiovisivi della propria vita sarà:

- sia un modo di certificare la propria esistenza, di possederla, di (ri)conoscerla;
- sia un modo di stabilire, coltivare e gestire le proprie relazioni interpersonali a distanza (ma con ricadute significative anche nella presenza);
- sia infine una modalità di partecipare alla sfera macro-sociale, da una parte incrementando gli oggetti e le pratiche della *cultura visuale*, dall’altra incidendo sulle politiche (dal livello locale fino a quello internazionale, dall’amministrazione del bene comune alla new economy).

La centralità della condivisione audiovisiva richiede dunque che si rifletta a fondo sugli approcci con cui affrontarla pedagogicamente, in un’ottica di Educazione Perma-

nente. A questo proposito, in prospettiva, proponiamo *tre direttrici*, che andranno ovviamente messe alla prova e verificate nel confronto con i fatti:

1. *la revisione dei modelli attuali di media / visual / digital literacy* – Già da decenni l'attenzione educativa si è approssimata all'universo mediale, basti pensare alla lunga tradizione della Media Education (Rivoltella, 2001), della Visual Literacy (Hug, 2012) e, più recentemente, della Digital Literacy (Calvani et al., 2010). Certamente è fondamentale insistere – in modo aggiornato al digitale – sui processi di acquisizione delle abilità pratiche e operative (la Media Education parlerebbe di *alfabetizzazione mediale*) per interagire concretamente sia con i dispositivi tecnici (interfacce fisiche), sia con le applicazioni e i programmi (interfacce simboliche), in modo da ottimizzare i processi di produzione, condivisione e fruizione dei testi audiovisivi. Ancora, è certamente indispensabile educare alle capacità di analisi dei testi (dalle immagini alla fotografia, al design, al video ecc.) e allo *spirito critico* nella loro interpretazione. Altrettanto è decisivo accompagnare i soggetti all'*immersione competente negli ambienti digitali*, che contengono una grande parte delle attività richieste dalla società del futuro, così come da qualche tempo, ad esempio, proclama la Raccomandazione “relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente” dell'Unione Europea (2006). Tuttavia l'analisi del DVS ci segnala che *un approccio eminentemente didattico non è (più) sufficiente*. Non si tratta di “sapere” il funzionamento e il valore di linguaggi e testi mediali, ma neppure di possedere delle “competenze” relative a particolari campi della comunicazione avanzata. È in gioco una dimensione più profonda, che appartiene alla sfera dei valori, dell'etica umana e del Senso, la quale in certo modo si *proietta* (pro-jectum) visivamente nei testi video e concretamente nelle complesse azioni di scrittura mediale. È allora evidente come gli approcci tradizionali di educazione mediale – ancorché fondamentali – vadano ripensati nella più articolata prospettiva antropologica, che non abbia di mira soltanto particolari attitudini (come risposta alle richieste dell'evoluzione tecnica mediale), ma lo sviluppo di una autoconsapevolezza da parte dei soggetti di ogni età nei confronti delle nuove modalità esistenziali contemporanee;
2. *l'in-formazione degli educatori* – lo studio del DVS ci ha rivelato che è in atto, nella vita quotidiana di giovani e adulti, una sorta di *sperimentazione autonoma* delle proprie potenzialità cognitive ed espressive, del proprio profilo comunicativo. La sensazione è che gli educatori – dalla scuola al sociale – non siano sufficientemente informati a proposito di questi fenomeni, benché sia noto che, almeno nella scuola, sia attualmente in corso un grande sforzo di aggiornamento relativo alle tecnologie educative, anche attraverso il Piano Nazionale Scuola Digitale. Tuttavia, ancora una volta, non si tratta solo dell'innovazione didattica. Non pare sufficiente affrontare la questione dell'aggiornamento degli educatori semplicemente come acquisizione di nuove competenze operative: è in gioco *la comprensione profonda di dinamiche trasformative di ampio respiro*, che non coinvolgono solo gli spazi e i tempi dell'educazione formale, ma che modificano lo status antropologico dei soggetti di ogni età. Per questo la pedagogia è chiamata a tornare sui grandi temi della *Bildung* collettiva, in modo da affiancare una *ricerca sui fondamenti della formazione permanente* all'attuale – e tutto sommato superata – centratura sulla *learning society*;

3. *la promozione di una nuova educazione “estetica”* – in chiusura, e in forma di abbozzo progettuale, indichiamo che la ricerca sul DVS suggerisce un’ulteriore percorso. Come abbiamo visto, il focus di una tecno-logia pedagogica non è più (soltanto) né la capacità operativa relativa ai dispositivi, né l’alfabetizzazione ai linguaggi mediali, né il senso critico di fronte ai messaggi, neppure la competenza ecologica di abitare responsabilmente nei social network. Di fronte alle nuove pratiche di DVS, l’oggetto della riflessione educativa sono *le logiche della condivisione visuale*, intese come parte integrante dell’esperienza di vita. Sta avvenendo una sorta di rivoluzione prospettica: la natura della rappresentazione di sé e del mondo passa dall’uomo “immaginato” (rappresentato *nelle* immagini e nella comunicazione mediale), all’uomo “immaginate” (che gestisce il mondo *delle* immagini, producendole e condividendole). Questo slittamento – certamente permesso dai nuovi dispositivi, ma prodotto da un’originale e spontanea pro-gettazione di giovani e adulti – offre una nuova versione del processo di *estetizzazione della realtà*, ampiamente discusso dai teorici del postmoderno (Perniola, 1980; Vattimo, 1989) ed oggi declinato secondo modalità inedite. Da qui nasce l’ipotesi che possa essere interessante recuperare l’idea di una *educazione estetica*, nella sua accezione originaria – riconducibile a Kant e a Schiller (1998/1795), passando attraverso la lettura di Dewey (2010/1934) fino all’ermeneutica gadameriana (Gadamer, 1988) – come processo di formazione integrale (*Bildung*) di questa nuova particolare attitudine esistenziale in cui cognizione ed emozione, sensibilità e pensiero, percezione e attività sono sollecitati contemporaneamente. Abbiamo la convinzione che, alla luce delle pratiche di DVS, la dimensione estetica dell’esistenza non sia tanto relativa all’espressione artistica (che comprenderebbe tradizionalmente attività creative come poesia, pittura, scultura, fotografia, cinema, video ecc.) quanto ad una prodigiosa capacità umana di cogliere appieno, attraverso il coinvolgimento di tutte le facoltà dell’uomo, in special modo quelle emotive e sensoriali, la propria collocazione armonica in rapporto alla realtà e alle sue rappresentazioni. In fondo, l’estetica rimanda all’etica (Melchiorre, 1986). Richiamarsi al modello dell’educazione estetica – intesa come formazione globale delle facoltà umane – risulta pertanto fondamentale per maturare la nostra dimensione empatico-sensoriale, fondamentale in una cultura che tende alla relazione intersoggettiva e si basa su autorappresentazioni audiovisive.

L’analisi pedagogica del fenomeno DVS apre dunque all’ipotesi che vada oltrepassata la prospettiva centrata sulle competenze mediali (o digitali), e che sia invece in gioco l’antico tema del *gusto estetico*, come attitudine long life a cogliere nella dimensione sensoriale – oggi gestita attraverso i dispositivi digitali, e quindi oggetto di una tecno-logia educativa – una via d’accesso preferenziale alla comprensione profonda della propria esistenza.

Bibliografia

Calvani, A., Fini A., & Ranieri, M. (2010), *La competenza digitale nella scuola*, Edizioni Erickson, Trento.

- Ceretti, F. (2009), *Pedagogia “dei” media*, in D. E. Viganò (a cura di), *Dizionario della comunicazione*, Carocci, Roma (pp. 816-828).
- Ceretti, F. (2014), *Digital Video Sharing as learning practice*, in “Formazione & Insegnamento”, XII, 3, Pensa MultiMedia, Lecce (pp. 225-232).
- Ceretti, F. (2015), *Video-educar(si): dal Digital Video Sharing alla meducazione*, in “Mediascapes”, III, 5, Roma, URL: ojs.uniroma1.it/index.php/mediascapes/article/view/13247
- Ceretti, F. & Padula, M. (2016), *Umanità mediale. Teoria sociale e prospettive educative*, ETS, Pisa.
- Dewey, J. (2010), *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo (Ed or. 1934).
- Eugeni, R. (2015), *La condizione postmediale. Media, linguaggi e narrazioni*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Favij (2015), *Sotto le cuffie*, Modadori Electa, Milano.
- Floridi (2012), *La rivoluzione dell'informazione*, Codice Edizioni, Torino.
- Gadamer, H.G. (1988), *L'attualità del bello: studi di estetica ermeneutica*, Marietti, Genova.
- Gehlen, A. (2003), *L'uomo nell'era della tecnica. Problemi socio-psicologici della civiltà industriale*, Armando, Roma (Ed. or. 1957).
- Hug, T. (2012), *Media competence and visual literacy: towards considerations beyond literacies*. Social and management Sciences, XX, 2 (pp.115-125)
- Kozinets, R. V. (2010), *Netnography. Doing ethnographic research online*, Sage, New York (Usa).
- Melchiorre, V. (1986), *Eticità dell'arte e senso dell'essere*, Vita e Pensiero, Milano.
- Morin, E. (2006), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina. Milano.
- Perniola, M. (1980), *La società dei simulacri*, Cappelli, Bologna.
- Ranieri, M. (2011), *Le insidie dell'ovvio. tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, ETS, Pisa.
- Rivoltella, P.C. (2001), *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma.
- Schiller, F. (1998), *L'educazione estetica dell'uomo*, Rusconi, Milano (Ed. or. 1795).
- Unione Europea (2006), *Raccomandazione 2006/962/CE relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Vattimo, G. (1989), *La società trasparente*, Garzanti, Milano.
- Vygotskij, L.S. (2007), *Pensiero e linguaggio*. Giunti, Firenze (Ed. or. 1934)

L'ePortfolio come strumento a supporto dell'apprendimento permanente e dell'occupabilità: potenzialità ed elementi critici

di Maria Lucia Giovannini e Alessandra Rosa* – Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Abstract: This paper focuses on the use of ePortfolios as innovative tools to support lifelong learning and employability, analyzing their pros and cons based on the international literature and outlining the assumptions underlying an *ePortfolio system for professional and personal development* designed within a research project involving university students and adults who are already employed or looking for work.

Keywords: lifelong/lifewide learning; employability; ePortfolio system

Premessa

Alla luce delle trasformazioni che caratterizzano lo scenario sociale, culturale ed economico degli ultimi decenni, il presente contributo prende in esame l'uso dell'ePortfolio come dispositivo a supporto dell'apprendimento permanente e dell'occupabilità. Oltre a esplorarne luci e ombre in base ai risultati emersi dall'analisi della letteratura, vengono delineati presupposti e principi di un modello di ePortfolio per adulti lavoratori o in cerca di lavoro che si collega a sua volta a un sistema di ePortfolio attualmente sperimentato nel corso di laurea magistrale in Scienze dell'Educazione permanente e della Formazione continua dell'ateneo bolognese, facendo riferimento anche agli esiti di un'indagine preliminare condotta nella medesima realtà territoriale tra operatori di Servizi per l'Impiego e datori di lavoro. Infine, in relazione all'impianto di ePortfolio privilegiato, viene richiamata l'intenzionalità pedagogica anche del tutorato allo scopo di evidenziarne l'importanza cruciale all'interno del sistema d'uso dello strumento.

1. Il contesto di riferimento

Nel contesto della società della conoscenza e in un mercato del lavoro sempre più complesso, competitivo e globalizzato, la vita professionale degli individui tende a con-

* Le autrici hanno condiviso l'impostazione e l'articolazione del lavoro; tuttavia la stesura della Premessa e dei primi due paragrafi va attribuita ad Alessandra Rosa, quella dei due paragrafi restanti a Maria Lucia Giovannini.

figurarsi come un percorso instabile e segnato da momenti di transizione, rendendo inadeguata la tradizionale distinzione posta, in base a una logica di natura sequenziale, tra la fase dell'istruzione e della preparazione al lavoro e quella, successiva, dell'ingresso in un ruolo professionale caratterizzato da rapporti stabili e continuativi. Al problema dell'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro si sono pertanto affiancate le sfide – rese particolarmente urgenti dall'attuale contingenza di crisi economica e occupazionale – poste dalla ricollocazione e riqualificazione di lavoratori che, anche in età adulta, si trovano a dover ridefinire la propria identità e progettualità in campo lavorativo.

In connessione a tali mutamenti, l'enfasi posta negli ultimi decenni sul concetto di lifelong *learning* ha contribuito a rafforzare anche la consapevolezza della molteplicità dei contesti in cui l'apprendimento ha luogo: non si tratta solo di promuovere l'apprendimento lungo tutto il corso della vita, ma anche di riconoscere e valorizzare tutte le esperienze che contribuiscono all'acquisizione di conoscenze e abilità, consentendo di renderle visibili e spendibili. Le problematiche relative alla validazione e certificazione degli apprendimenti *non formali* e *informali* sono state dunque poste al centro delle politiche educative e del dibattito scientifico a livello internazionale, configurandosi quali aspetti strategici e prioritari anche nell'ottica di facilitare la gestione delle fasi di transizione (da un lavoro a un altro, dal lavoro alla formazione, dall'occupazione all'inattività) che i lavoratori di oggi si trovano sempre più spesso ad affrontare.

In linea con i temi trattati nel 2000 dalla Commissione europea all'interno del *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* e con le sollecitazioni rivolte ai Paesi membri dal Consiglio nelle Conclusioni del 18 maggio 2004 sono stati elaborati, negli anni successivi, vari documenti atti a promuovere la definizione e l'adozione di principi e linee guida comuni per l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale e informale (CEDEFOP, 2009; European Commission, CEDEFOP, ICF International, 2014), perseguendo a livello europeo obiettivi riconosciuti come prioritari anche da organismi internazionali (OECD, 2010; UNESCO, 2012). Sempre in ambito europeo, un documento di particolare importanza è costituito dalla Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012, in cui al fine di dare alle persone l'opportunità di dimostrare quanto appreso anche al di fuori dei contesti formali e di avvalersi di tale apprendimento per la carriera professionale e l'ulteriore apprendimento, si propongono agli Stati membri linee di azione e raccomandazioni pratiche finalizzate a garantire l'istituzione di sistemi nazionali per la convalida dell'apprendimento non formale e informale in grado di supportare i cittadini in tutte le fasi del processo, vale a dire nell'*identificazione, documentazione, valutazione e certificazione* delle competenze comunque e ovunque acquisite.

I principi delineati, ribaditi nell'ambito della strategia *Europa 2020* al fine di promuovere una crescita economica «intelligente, sostenibile e inclusiva», hanno trovato espressione anche nella progressiva affermazione, in molti Paesi, di metodi e procedure di validazione degli apprendimenti “da esperienza” volti a favorire il rientro di soggetti adulti all'interno dei sistemi formali di istruzione/formazione, ad esempio in ambito universitario, e l'ottenimento di diplomi, titoli o qualifiche che diano riconoscimento formale a competenze acquisite al di fuori dei tradizionali percorsi di formazione (ad es. Isfol, 2013). Tra le esperienze più longeve e consolidate in tal senso si possono citare quella francese, incentrata sui dispositivi di *Validation des Acquis Professionnel* (VAP)

e di *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE), e quella inglese, che fa riferimento alle procedure di *Accreditation of Prior Experiential Learning* (APEL).

Per quanto riguarda il nostro Paese, l'importanza delle problematiche sin qui delineate è stata recepita e tradotta, a livello normativo, in una serie di provvedimenti in linea con le indicazioni dell'Unione europea. Qui ci limitiamo a menzionare: a) la legge n. 92 del 28 giugno 2012 contenente disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro, in cui l'apprendimento permanente è definito come «qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale»; b) il decreto legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013, concernente la definizione di norme generali per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del Sistema nazionale di certificazione delle competenze; c) l'Intesa Stato-Regioni del 2015 sullo schema di decreto interministeriale riguardante la definizione di un quadro operativo per il riconoscimento delle qualifiche regionali e delle relative competenze nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali.

Il dibattito scientifico che ha preceduto e affiancato l'elaborazione delle linee guida e delle norme cui abbiamo sinteticamente fatto riferimento appare assai ricco e articolato. Il concetto stesso di *lifelong learning* è stato oggetto di riflessioni e analisi critiche volte a mettere in discussione l'interpretazione economicista che sembra essersi imposta soprattutto a partire dagli anni Novanta, incentrata sulle esigenze di riqualificazione e apprendimento di nuove competenze poste da un mondo del lavoro in rapida evoluzione, a favore di un'interpretazione che attribuisca al concetto in esame un significato più ampio e maggiormente centrato sul soggetto che apprende. In tale prospettiva, infatti, si enfatizzano il diritto e la necessità per ciascun individuo di apprendere in modo continuo non solo ai fini dell'accesso e della permanenza nel mercato del lavoro, ma anche per la propria crescita e realizzazione a livello personale, sociale, culturale e civile (ad es. Alberici, 2008; Medel-Añonuevo et al., 2001; Sen, 2001). L'importanza attribuita a competenze quali il pensiero critico/riflessivo e l'imparare ad imparare va dunque letta anche in quest'ottica, in cui l'esigenza di affiancare alle competenze di base e di tipo tecnico-professionale competenze chiave di natura trasversale come quelle citate appare sì funzionale a soddisfare le richieste provenienti dal mondo del lavoro ma, più in generale, a rendere ciascun individuo capace di dirigere in modo consapevole, responsabile ed efficace il proprio apprendimento e la propria progettualità in campo personale, formativo e professionale.

In tale direzione e in relazione al contesto delineato, il presente contributo verte sulle potenzialità riconosciute in uno degli strumenti che, a livello internazionale, si sta sempre più affermando come dispositivo innovativo atto a sostenere l'apprendimento permanente e l'occupabilità. Quest'ultimo termine viene qui inteso in senso ampio, ovvero con riferimento a un framework in cui il concetto include: le risorse di un individuo in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti; il modo in cui tali risorse vengono utilizzate; il modo in cui vengono presentate ai datori di lavoro; il contesto di riferimento in termini sia di circostanze personali dell'individuo, sia di fattori esterni legati alle caratteristiche del mercato del lavoro. La considerazione di questi ultimi ci induce

a sottolineare, rispetto al framework di Hillage e Pollard (1998), l'aspetto interattivo dell'occupabilità e a evidenziare che essa non può essere ricondotta soltanto alla responsabilità dell'individuo (McQuaid e Lindsay, 2005; Mc Grath, 2009).

2. Orientamenti e problematiche del dibattito scientifico su ePortfolio e occupabilità

In generale, un ePortfolio può essere descritto come una raccolta intenzionale e organizzata di evidenze di diversa natura selezionate dall'autore per documentare/dimostrare il proprio apprendimento e le competenze acquisite. È tuttavia difficile definire in modo univoco uno strumento flessibile e polifunzionale come l'ePortfolio, rispetto al quale anche negli studi italiani viene sottolineata l'attribuzione di significati diversi a seconda degli scopi perseguiti e dei destinatari previsti (ad es. Giovannini e Moretti, 2010; Rossi e Giannandrea, 2006). A testimonianza di ciò, la letteratura propone varie classificazioni che consentono, nel loro insieme, di individuare tre principali tipologie di ePortfolio: una prima volta a promuovere e supportare l'*apprendimento* del soggetto stesso che lo costruisce, una seconda finalizzata alla *presentazione* delle proprie conoscenze e abilità per esempio a potenziali datori di lavoro, una terza utilizzata infine per scopi di *valutazione* dei risultati raggiunti rispetto a standard, criteri e obiettivi predefiniti (ad es. Abrami e Barrett, 2005; Barrett, 2004).

Benché questi tre tipi di ePortfolio si differenzino chiaramente tra loro in base alla funzione ritenuta prioritaria, spesso, come affermano Heinrich et al. (2007), in uno stesso ePortfolio possono convivere e combinarsi più scopi. Ciò è quanto sembra emergere dagli studi che hanno inteso esplorare, negli ultimi anni, le potenzialità dell'ePortfolio come strumento a supporto dell'occupabilità e del *lifelong learning*: la sua costruzione da parte del soggetto può configurarsi come un vero e proprio processo di apprendimento, in grado di sostenere la riflessione sulle proprie esperienze formative, lavorative e di vita, di accrescere la consapevolezza di sé e delle proprie competenze (comunque e ovunque acquisite) e di promuovere la capacità di progettare e dirigere in modo autonomo ed efficace il proprio sviluppo professionale e personale. In molti casi, tali studi sono stati svolti in connessione a esperienze e progetti per lo più realizzati in altri Paesi, ma rintracciabili anche in rapporto a transizioni lavorative del contesto italiano (ad es. Ajello e Belardi, 2007; Donato e Rasello, 2011). Spesso si tratta di iniziative locali, come quelle attuate da varie università per sostenere l'inserimento dei laureati nel mondo del lavoro nonché il loro sviluppo professionale continuo (ad es. Heinrich et al., 2007; Lumsden e Hoover, 2004; Yu, 2012), ma si trovano anche esempi di progetti di portata più ampia in cui particolare attenzione è stata rivolta ai lavoratori e ai soggetti adulti che, per vari motivi, si trovano ad affrontare momenti di transizione nella propria vita professionale (ad es. Borgen et al., 2004; Cambridge, 2008; Stevens, 2008). Rispetto a iniziative come queste, si è posto in particolare il problema di rilevare percezioni e atteggiamenti riguardanti l'uso dell'ePortfolio nei processi di ricerca del lavoro, di inserimento/reinserimento lavorativo e di selezione/gestione del personale,

indagando sia il punto di vista dei soggetti cui lo strumento viene rivolto (*employers* e *recruiters*), sia quello dei soggetti che lo costruiscono.

Nel complesso, pur mettendo in luce che l'ePortfolio è ancora poco diffuso e utilizzato nell'ambito dei processi sopra menzionati, i risultati emersi suggeriscono che gli uni e gli altri condividono una percezione positiva delle sue potenzialità, sottolineando in particolare: il suo valore intrinseco, indipendente dalla qualità/usabilità del prodotto finale, che va ricercato nel processo stesso della sua costruzione (ad es. maggiore consapevolezza di sé, aumento dell'autostima, individuazione di nuovi obiettivi di apprendimento, assunzione di un ruolo più attivo rispetto al proprio sviluppo professionale); i vantaggi offerti in rapporto alla versione cartacea nonché a strumenti come i tradizionali Curriculum Vitae, principalmente riconducibili a una maggiore facilità di accesso, consultazione e condivisione, alla sua natura flessibile e dinamica, alla possibilità di inserirvi evidenze di tipo multimediale e di offrire un'immagine più ampia e articolata dei lavoratori o aspiranti tali non tanto in termini di *qualifiche* possedute, quanto piuttosto di *competenze* effettivamente sviluppate (Lievens, 2014); il contributo che può apportare rispetto allo sviluppo di competenze valorizzate e richieste dal mondo del lavoro (*employability skills*), quali ad esempio quelle connesse alla riflessione e al pensiero critico o all'uso delle nuove tecnologie.

Non mancano, tuttavia, gli aspetti critici. A questo proposito, le problematiche rilevate, oltre che a questioni "tecniche" relative ad esempio alla portabilità/interoperabilità degli ePortfolio e dei sistemi che li supportano, sembrano principalmente riconducibili alla complessità dello strumento: esso risulta infatti dispendioso in termini di tempo sia da costruire che da consultare e richiedente competenze, anche di tipo tecnologico, che non tutti i soggetti - specialmente quelli appartenenti a fasce deboli della popolazione - possiedono. In relazione a ciò, viene messa in luce una duplice esigenza. Sul versante del datore di lavoro, si delinea quella di "confezionare" ePortfolio di presentazione che siano agili da consultare e parsimoniosi in termini di quantità di informazioni ed evidenze riportate, rispetto alle quali conta soprattutto la qualità ovvero che siano mirate, pertinenti e ben organizzate. Dal lato del soggetto che sviluppa l'ePortfolio, emerge invece la necessità di mettere a punto strumenti *user-friendly* e semplici da utilizzare, ma soprattutto quella di un accompagnamento e di un supporto - non solo di tipo tecnico - durante il processo di costruzione, ad esempio da parte di tutor che, a loro volta, dovrebbero essere adeguatamente formati.

Risultati complessivamente molto simili a quelli fin qui sinteticamente delineati, relativi a ricerche ed esperienze incentrate sull'uso dell'ePortfolio come strumento a supporto dell'inserimento e delle transizioni nel mondo del lavoro, sembrano provenire anche dagli studi che, avviando un filone di indagine emergente e ancora scarsamente esplorato, hanno preso in esame pregi e criticità dell'ePortfolio come strumento innovativo per la validazione e il riconoscimento dell'apprendimento pregresso - in particolare di quello "da esperienza" - in ambito accademico (ad es. Brown, 2011; Haldane e Wallace, 2009) o extra-accademico (ad es. Cameron, 2012; Haywood et al., 2007).

3. Un sistema di ePortfolio a Bologna: impianto e scelte operative

In base allo scenario e ai presupposti fin qui delineati, nell'ambito del progetto di ricerca "L'uso dell'ePortfolio per favorire il successo formativo e il riconoscimento delle competenze nell'ottica dell'inclusione e delle transizioni al/nel mondo del lavoro"¹, è stato messo a punto un nostro modello denominato *Sistema di ePortfolio per lo sviluppo professionale e personale* destinato a diverse tipologie di adulti.

a. Esso è stato innanzitutto implementato nella piattaforma Mahara per gli studenti del CdS magistrale in Scienze dell'Educazione permanente e della Formazione continua, nella triplice articolazione integrata di *ePortfolio di sostegno al processo di apprendimento, di bilancio e di presentazione all'esterno* (Giovannini, Rosa e Truffelli, 2015a; 2015b). Pur consapevoli che la costruzione di un *showcase/employment/career ePortfolio* pone l'accento sul prodotto finale da mostrare ai destinatari esterni e nel contempo può configurarsi come un vero e proprio processo di apprendimento, in proposito abbiamo operato una nostra scelta connessa anche alla particolare utenza universitaria coinvolta. Per ciascuna delle tre articolazioni abbiamo infatti predisposto apposite sezioni e pagine, denominandole in modo da evidenziarne la finalità prioritaria, per sollecitare in momenti diversi un processo specifico di riflessione. In relazione agli obiettivi delle diverse attività curriculari nonché a competenze di tipo trasversale, la costruzione dell'ePortfolio da parte degli studenti è stata prevista per tutta la durata del percorso di studi magistrale e nel periodo post-laurea. Inoltre, coerentemente con l'ottica del *lifelong e lifewide learning*, in tutt'e tre i "tipi" di ePortfolio abbiamo promosso e sostenuto una rappresentazione integrata e coerente delle proprie esperienze formative, ancorando gli apprendimenti formali sviluppati in ambito accademico a quelli non formali e informali legati a esperienze e contesti extra-universitari. Gli studenti sono stati indotti così a focalizzarsi, a livello di riflessione, sulla finalità particolare e prioritaria della loro attività relativa all'ePortfolio, nonché sulle abilità e competenze considerate, indipendentemente dal luogo e dal momento della loro acquisizione (*ibidem*).

b. Esso è inoltre stato prefigurato come ePortfolio di bilancio per studenti/laureandi di altri corsi di studio universitari, attualmente in corso di validazione preliminare, nel quale sono state considerate in particolare le competenze trasversali.

c. Infine, in relazione al *Sistema di ePortfolio per lo sviluppo professionale e personale* è stata prevista anche un'applicazione con adulti in transizione al/nel mercato del lavoro, aventi tendenzialmente caratteristiche ben diverse dagli studenti universitari. In questo caso la finalità prioritaria dell'ePortfolio è quella di favorire la gestione delle transizioni professionali e la permanenza nel mercato del lavoro. Costituisce dunque uno strumento potenzialmente utile ai fini sia del riconoscimento e dell'eventuale convalida di apprendimenti non formali e informali, sia della presentazione a possibili datori di lavoro. Rispetto alla prima di tali due direzioni, si sta procedendo a esplorare nel territorio bolognese la possibilità di una sua validazione – tramite una ricerca mirata

¹ Il progetto fa parte, quale unità locale di Bologna, del più ampio progetto PRIN "Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi", coordinato da Gaetano Domenici.

– all’interno di contesti accreditati nei quali vengono effettuati, sulla base delle disposizioni regionali, il riconoscimento e l’eventuale certificazione di competenze connesse a qualifiche professionali. In relazione all’altra direzione – la presentazione a possibili datori di lavoro – si è già proceduto a esplorare, sempre nella realtà bolognese, le percezioni relative alla validità/usabilità dello strumento in due potenziali contesti di applicazione: quello dei servizi offerti dai Centri per l’Impiego (CPI) e quello dei processi di selezione/assunzione del personale in ambito aziendale (Giovannini e Baldazzi, 2015). I dati sono stati raccolti mediante interviste semi-strutturate rivolte a 7 operatori di diversi CPI e a 9 selezionatori/datori di lavoro rappresentativi di realtà aziendali differenti quanto a tipologia e dimensioni. Durante le interviste è stato loro mostrato e descritto un “prototipo” di ePortfolio da noi messo a punto utilizzando la piattaforma Mahara, strutturato in due sezioni principali connesse però al medesimo *repository* di evidenze: una destinata al soggetto stesso (lavoratore o in cerca di lavoro) a supporto della riflessione sul suo sviluppo professionale e personale, l’altra finalizzata alla presentazione di sé, delle proprie abilità e competenze e dei propri percorsi di apprendimento a potenziali datori di lavoro. Le domande poste ai soggetti coinvolti sono state, in entrambi i casi, incentrate sui seguenti interrogativi principali: cosa pensano dell’ePortfolio e della sua capacità di favorire l’incontro tra domanda e offerta di lavoro? Quali sono i pro e i contro associati all’uso dello strumento? Che caratteristiche dovrebbe avere un ePortfolio “ideale” dal loro punto di vista? Nel complesso, l’analisi dei dati rilevati sembra confermare quanto emerge dalla letteratura internazionale.

Per quanto concerne gli operatori dei CPI, i risultati riscontrati, pur mettendo in luce una percezione positiva delle potenzialità dell’ePortfolio soprattutto in termini di promozione dell’auto-consapevolezza, della motivazione e dell’imprenditorialità, rivelano opinioni tendenzialmente negative in merito al suo eventuale impiego all’interno dei CPI. Accanto a problematiche di tipo strutturale/organizzativo riguardanti la natura stessa dei Centri (ad es. “debolezza” del ruolo di intermediazione svolto, scarsità di risorse), vengono infatti rilevati aspetti critici principalmente riconducibili alla complessità dello strumento tanto per gli operatori quanto per gli utenti, soprattutto quelli meno giovani e con più bassi livelli di istruzione. Di conseguenza si ritiene che, laddove venisse introdotto nei CPI, lo strumento dovrebbe essere semplice da utilizzare e sarebbero necessari una specifica formazione per gli operatori e un supporto/accompagnamento per gli utenti (*ibidem*).

Dagli esiti della medesima indagine relativi ai selezionatori/datori di lavoro, sembra emergere in generale un atteggiamento più ottimista rispetto all’uso dello strumento: esso può offrire un’immagine più completa e articolata dei candidati e, anche in virtù della possibilità di mostrare evidenze multimediali dei risultati raggiunti e delle competenze acquisite, può consentire di mettere in luce aspetti difficilmente rilevabili mediante altri strumenti (ad es. abilità pratiche, competenze trasversali). Tutti gli intervistati si sono dichiarati favorevoli all’uso dell’ePortfolio nei processi di selezione/assunzione del personale, tuttavia alcuni lo considerano idoneo solo in relazione a determinati profili professionali. Inoltre, l’uso dello strumento è ritenuto utile soprattutto dopo una fase iniziale di *screening* dei candidati (mediante tradizionale Curriculum Vitae) e prima del colloquio in presenza. Per quanto riguarda infine le principali caratteristiche che lo strumento dovrebbe avere emergono, quali aspetti principali, la facilità di accesso e di consultazione

da un lato e, dall'altro lato, la completezza e la pertinenza delle informazioni nonché la possibilità di individuare agevolmente quelle ritenute necessarie (*ibidem*).

Anche in relazione all'indagine realizzata e ai contatti intrapresi, nella realizzazione dell'ePortfolio nell'ambito del "Servizio al lavoro" stiamo predisponendo una modalità online tecnicamente più semplice rispetto alle risorse disponibili nella piattaforma Mahara allo scopo di evitare un sovraccarico cognitivo e la percezione di un processo dispendioso in termini di tempo. La scelta di un dispositivo tecnicamente più semplice, di facile accesso e utilizzo, è stata tuttavia effettuata senza rinunciare alla possibilità di scambi online tra i costruttori dell'ePortfolio e a un ruolo articolato del tutorato in piattaforma.

4. Alcune considerazioni specifiche su tutorato e intenzionalità pedagogica

A conclusione di questo contributo facciamo qualche cenno specifico all'impostazione del tutorato. Nella letteratura scientifica, infatti, ne viene sottolineato il ruolo cruciale svolto durante l'intero processo al fine di accompagnare e sostenere il costruttore dell'ePortfolio nella sua attività di riflessione e di individuazione/ricostruzione delle evidenze; nel contempo, però, ne sono evidenziate le carenze oltre alle difficoltà. Per esempio l'analisi degli strumenti finalizzati a facilitare la riflessione rivela che essi si limitano a consentire la raccolta di annotazioni e di narrazioni diaristiche personali sulle proprie esperienze formative, tramite blog o altre forme di scrittura, mentre risultano poco sviluppati strumenti di supporto che favoriscano il processo stesso di riflessione.

In riferimento al momento in cui si delinea e si implementa il modello di un ePortfolio, non ci sembra pertanto inutile ribadire la necessità di una specifica intenzionalità pedagogica anche per il tutorato. Esso consiste in interventi diversificati sia per il luogo in cui possono essere esercitati, sia per il numero dei destinatari cui sono rivolti, sia per gli aspetti da affrontare. Oltre a incontri in presenza con un singolo individuo o con un gruppo, è importante prevedere all'interno del dispositivo tecnologico dei supporti che consentano percorsi di aiuto diversificati secondo i bisogni dei differenti utenti. Il processo di accompagnamento e di supporto, infatti, non può essere esercitato soltanto da un tutor.

Bibliografia

- Abrami, P.C., Barrett, H. (2005), *Directions for research and development on electronic portfolios*, in «Canadian Journal of Learning and Technology», 31(3), pp. 1-15.
- Ajello, A.M., Belardi, C. (2007), *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*, Carocci, Roma.
- Alberici, A. (2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano.

- Barrett, H. (2004), *Electronic Portfolios as digital stories of deep learning. Emerging digital tools to support reflection in learner-centred portfolios*, <http://electronicportfolios.org/di-gistry/epstory.html>.
- Borgen, A.W., Amundson, N.E., Reuter, J. (2004), *Using portfolios to enhance career resilience*, in «Journal of Employment Counseling», 41(2), pp. 50-59.
- Brown, J.O. (2011), *Dwell in possibility: PLAR and e-Portfolios in the age of Information and Communication Technologies*, in «International Review of Research in Open and Distance Learning», 12(1), pp. 1-23.
- Cambridge, D. (2008), *Audience, integrity, and the living document: eFolio Minnesota and lifelong and lifewide learning with ePortfolios*, in «Computers & Education», 51(3), pp. 1227-1246.
- Cameron, R. (2012), *Recognising workplace learning: the emerging practices of e-RPL and e-PR*, in «Journal of Workplace Learning», 24(2), pp. 85-104.
- CEDEFOP (2009), *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Commissione Europea (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf.
- Consiglio dell'Unione Europea (2012), *Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:IT:PDF>.
- Donato, E., Rasello, S. (2011), *L'e-Portfolio: strumento per la gestione delle transizioni professionali*, in «Formazione Orientamento Professionale (FOP)», 1-2, pp. 72-87.
- European Commission, CEDEFOP, ICF International (2014), *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Final synthesis report*, <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87244.pdf>.
- Giovannini, M.L., Rosa, A., Truffelli, E. (2015a), *Un modello di ePortfolio integrato nel curriculum universitario per lo sviluppo professionale e personale degli studenti*, in M. Rui, L. Messina, T. Minerva (a cura di), *Teach Different! Proceedings della Multiconferenza EM&MITALIA 2015*, De Ferrari, Genova, pp. 147-150.
- Giovannini, M.L., Rosa, A., Truffelli, E. (2015b), *Design and implementation of ePortfolios in a Master level degree at the University of Bologna*, Paper presentato alla 13th Conference on ePortfolios, Open Badges and Identity "ePIC 2015", Barcellona 8-10 giugno 2015.
- Giovannini, M.L., Baldazzi, A. (2015), *Introducing ePortfolios in Italian employment centres: an exploratory research*, Paper presentato alla 13th Conference on ePortfolios, Open Badges and Identity "ePIC 2015", Barcellona 8-10 giugno 2015.
- Giovannini, M.L., Moretti, M. (2010), *L'e-portfolio degli studenti universitari a supporto del loro processo di sviluppo professionale*, in «Quaderni di Economia del Lavoro», 92, pp. 141-163.
- Haldane, A., Wallace, J. (2009), *Using technology to facilitate the Accreditation of Prior and Experiential Learning in developing personalised work-based learning programmes. A case study involving the University of Derby, UK*, in «European Journal of Education», 44(3), pp. 369-383.
- Haywood, J., Tosh, D., Budley-Edwards, B. (2007), *The e-Portfolio: supporting a European route to adult basic skills certification*, Perspectives on ePortfolios, Institute for Educational Research and Agora Center, University of Jyväskylä, http://www.homepages.ed.ac.uk/jhaywood/papers/EUCEBS_eport.pdf.
- Heinrich, E., Bhattacharya, M., Rayudu, R. (2007), *Preparation for lifelong learning using ePortfolios*, in «European Journal of Engineering Education», 32(6), pp. 653-663.

- Hillage, J., Pollard, E. (1998), *Employability: developing a framework for policy analysis*, DfEE Research Report RR85, Department for Education and Employment, London.
- Isfol (2013), *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa*, Isfol, Roma.
- Lievens, R. (2014), *A proposal: mitigating effects of the economic crisis with career ePortfolios*, in «International Journal of ePortfolio», 4(2), pp. 157-168.
- Lumsden, J.A., Hoover, M. (2004), *Reactions to the latest job-search tool: online career portfolio*, Paper presented at the National Meeting of the National Association of College and Employers (NACE), Orlando (FL), June 3, 2004.
- McGrath, S. (2009), *What is employability? Learning to support employability project paper 1*, School of Education, University of Nottingham, https://www.nottingham.ac.uk/shared/shared_uccer/epa_docs/what_is_employability.pdf.
- McQuaid, R.W., Lindsay, C. (2005), *The concept of employability*, in «Urban Studies», 42(2), pp. 197-219.
- Medel-Añonuevo, C., Ohsako, T., Mauch, W. (2001), *Revisiting lifelong learning for the 21st century*, UNESCO Institute for Education, Hamburg.
- OECD (2010), *Recognising non formal and informal learning: outcomes, policies and practices*, OECD Publishing, Paris.
- Rossi, P.G., Giannandrea, L. (2006), *Che cos'è l'ePortfolio*, Carocci, Roma.
- Sen, A. (2001), *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano.
- Stevens, H. (2008), *The impact of e-portfolio development on the employability of adults aged 45 and over*, in «Campus-Wide Information Systems», 25(4), pp. 209-218.
- UNESCO (2012), *UNESCO guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning*, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg.
- Yu, T. (2012), *E-portfolio: a valuable job search tool for college students*, in «Campus-Wide Information Systems», 29(1), pp. 70-76.

Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un modello tutoriale di blended-learning

di Cristina Palmieri, M. Benedetta Gambacorti, Andrea Galimberti e Lucia Zannini – Università di Milano Bicocca

Abstract: This paper focuses on a traineeship experience for students of the Master Degree Course in Pedagogical Sciences at the University of Milano Bicocca. After an introduction on the complexity related to the profile of adult educators, the paper will discuss the fundamental assumptions that oriented the provisional traineeship structure and the role of tutors. After the critical process of evaluation of a pilot course, the paper will focus on the transition from a traineeship with a research-based approach to a guidance model with a blended-learning one.

Keywords: Adult educators, Master Degree traineeship, Blended-learning

1. La formazione dei professionisti educativi di secondo livello

Il lavoro educativo non si esaurisce nel diretto agire dell'educatore nei confronti dei destinatari finali del suo intervento: un servizio educativo, infatti, per ben funzionare, necessita di progettare, coordinare, supervisionare l'azione educativa e fare ricerca su di essa. Queste funzioni caratterizzano un profilo professionale specifico, che «con il conseguimento della laurea specialistica ha acquisito il secondo livello di specialista dei processi formativi: opera, in regime di lavoro dipendente o autonomo, nella progettazione, gestione, valutazione dei servizi dell'educazione non formale dei diversi ambiti di intervento, coprendo funzioni di coordinamento, direzione o consulenza di agenzie e servizi di educazione» (Mancaniello, 2011, p. 119). Una siffatta figura professionale, nelle differenti sfaccettature che possono contraddistinguere la sua pratica, si colloca a un secondo livello dell'azione educativa (Regoliosi & Scaratti, 2002), non esclusivamente e totalmente dedicata al diretto contatto con l'utenza.

Attualmente, risultano oggi professionisti educativi di secondo livello i laureati delle Lauree Quadriennali in Pedagogia o Scienze dell'Educazione, i laureati delle Lauree Specialistiche, oggi Magistrali, in Scienze Pedagogiche (LM-85) e Programmazione e Gestione dei Servizi Educativi (LM-50) o Scienze dell'Educazione degli Adulti e della Formazione Continua (LM-57). Questi profili professionali non risultano ancora chiaramente definiti a livello normativo e giuridico nazionale: la proposta di Legge presentata dall'Onorevole Vanna Iori a ottobre 2014 – “Disciplina delle professioni di educatore e di pedagogista” (2656) – va proprio nella direzione di normare in maniera chiara le professioni educative, anche di secondo livello. In particolare, in riferimento

ai Corsi di Laurea Magistrale presentati, la Legge, qualora approvata, prevedrebbe la loro trasformazione in Corsi di Laurea Abilitanti alla professione di pedagogo.

Nella situazione attuale, i percorsi formativi esistenti (LM-50, LM-85 e LM-57) presentano *curricula* orientati a offrire agli studenti una solida competenza teorica nelle discipline pedagogiche in modo da poter, grazie a questa, illuminare le azioni pratiche progettate e agite nei contesti in cui essi operano. Emerge, dunque, come caratteristica peculiare del professionista educativo di secondo livello, quella di saper costituire un intreccio tra le proprie conoscenze e le pratiche agite, quasi a costituire un circolo virtuoso, che permetta di passare dalle conoscenze alle azioni e viceversa (Schön, 2006). È questa una competenza che si basa sulla capacità di esercitare un pensiero riflessivo che, a partire dalle proprie conoscenze, consente di interpretare e dare un significato alla pratica e ai contesti in cui la si agisce (Schön, 2006; Mortari, 2003).

L'esperienza del tirocinio, per i Corsi di Laurea citati, si rivela un'occasione cruciale per formare gli studenti a questa capacità: attraverso questo percorso formativo, infatti, gli studenti possono essere avvicinati alla pratica e condotti a sviluppare riflessione su essa, supervisionati da tutor e docenti. All'interno della progettazione didattica, dunque, risulta fondamentale l'articolazione dei percorsi di tirocinio per i professionisti educativi di secondo livello, proprio perché vanno a formare competenze fondamentali per le funzioni che andranno a esercitare. Considerando i vincoli rappresentati dalle risorse economiche, organizzative e di personale, i Corsi di Laurea Magistrali dell'area pedagogica sono chiamati ad affrontare la sfida di progettare e revisionare continuamente i percorsi di tirocinio, per offrire agli studenti valide occasioni di sperimentare quell'intreccio tra teoria e prassi (Riva, 2011) che accompagnerà la loro professione.

2. Le attività di tirocinio del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche dell'Università di Milano-Bicocca

2.1. Il primo modello

A partire dalla sua istituzione nell'a.a. 2008-2009, il Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche dell'Università di Milano-Bicocca ha iniziato a interrogarsi su come articolare il percorso di tirocinio. Inizialmente, non potendo dare per scontata la conoscenza, da parte degli studenti, della complessità del mondo del lavoro educativo e delle diverse figure professionali in esso coinvolte, e tenendo conto dei vincoli temporali (il Regolamento prevedeva 150 ore per tali attività), il coordinamento didattico ha scelto di focalizzare le attività di tirocinio sulla ricerca in ambito educativo. Alla base di questa decisione stavano i presupposti teoretici ed epistemologici che concepiscono la ricerca, e in particolare – anche se non solo – la ricerca qualitativa empirica e teoretica in ambito educativo, come dispositivo capace di sviluppare aspetti euristici,

critici e progettuali/trasformativi rispetto al lavoro educativo e al modo in cui esso viene pensato, organizzato, svolto e valutato nei diversi contesti¹.

La ricerca, dunque, è stata pensata quale campo di esperienza (Bertolini, 1998) utile per imparare a esercitare uno sguardo di “secondo livello” che andasse a esplorare e interrogare criticamente diverse dimensioni del lavoro educativo: le dimensioni organizzative dei servizi, il ruolo e le funzioni dei professionisti educativi di secondo livello, l’approfondimento teorico di alcuni concetti centrali per la pratica educativa.

Nell’ambito di questo modello, lo studente, nello svolgimento del tirocinio, denominato “attività di ricerca/tirocinio”, era affidato a un docente, sotto la cui supervisione avrebbe poi scritto la tesi di laurea. Ovviamente, la soluzione auspicabile sarebbe stata quella di istituire un servizio di tutorato per supervisionare il tirocinio degli studenti, ma le risorse economiche e i vincoli strutturali non ne avevano consentito l’avvio.

Nel corso del tempo questo modello si è rivelato insostenibile: l’aumento costante degli studenti ha reso molto difficile riuscire a portare a termine, nei tempi previsti, le attività di ricerca/tirocinio e la tesi. Rilevando questa difficoltà, il Consiglio di Corso di Laurea e la Commissione di Riesame hanno avviato un percorso di valutazione e riprogettazione delle attività di ricerca/tirocinio, inserendo il loro miglioramento quale correttivo del Corso di Laurea: in questo modo si è potuto reperire le risorse necessarie per avviare la sperimentazione di un servizio di tutorato.

2.2. Verso la proposta di una forma blended-learning: il servizio sperimentale di tutorato

L’a.a. 2013-2014 ha visto l’avvio del servizio sperimentale di tutorato alle attività di ricerca/tirocinio in forma facoltativa: a discrezione dei singoli studenti, la scelta poteva essere quella di affidarsi a un docente relatore che seguisse anche le attività di ricerca/tirocinio, oppure svolgere questo percorso sotto la guida di un tutor, separando quindi il tirocinio dall’elaborazione della tesi. Il carattere opzionale del servizio è imputabile a motivi istituzionali: gli studenti al secondo anno di corso erano vincolati al regolamento didattico in vigore al momento della loro iscrizione; tale regolamento stabiliva un percorso di attività di ricerca/tirocinio seguite dal docente relatore di tesi.

Il servizio, nato come “sperimentale”, ha preso le mosse dalla valutazione del modello precedente ed è stato ideato sulla base di presupposti determinati. In continuità

¹ A tale riguardo, è possibile consultare: Massa, R. (a cura di), *La clinica della formazione. Un’esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano; Schön, D. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni*, tr. it. FrancoAngeli, Milano; Mantovani, S. (1998, a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano; Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma; Fook, J. & Gardner, F. (2007), *Practising Critical Reflection. A Resource Handbook*, McGrawHill, Education, Maidenhead; Bove, C. (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, FrancoAngeli, Milano; Baldacci M. & Frabboni F. (2013), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Utet, Torino.

col modello di tirocinio precedente, infatti, l'attività di ricerca è rimasta uno dei capisaldi della proposta sperimentale, in quanto campo di esperienza privilegiato per apprendere la postura e lo sguardo di un professionista educativo di secondo livello. Inoltre il progetto prevedeva alcune caratteristiche particolari, pensate quali utili elementi per dare vita all'azione formativa auspicata.

La presenza del tutor è stata pensata quale modalità di aver cura del processo formativo, svolto dagli studenti in piccolo gruppo (al massimo di 15 studenti). In particolare, la scelta del tutorato è stata abbracciata quale funzione formativa "ad alta riflessività" (Scandella, 2004), ed è stata dettata sia dalla necessità di rendere più comprensibile il lavoro da svolgere da parte degli studenti sia dalle caratteristiche della *tutorship* stessa. Pur ricomprendendo la *tutorship* come una delle funzioni della professione docente (Zannini, 2005), è sembrato opportuno attivare figure e ruoli tutoriali specifici per evidenziare il significato esperienziale delle attività di ricerca e il loro scopo, affidandone la conduzione a figure come quelle dei tutor, la cui specifica competenza è proprio quella di rendere possibile l'apprendimento a partire dall'esperienza, attivando riflessione. Il gruppo di tutorato, dunque, era considerato come un possibile ambiente di apprendimento e al tempo stesso *mediatore* tra lo studente, il tutor e l'esperienza di ricerca condotta altrove (Contini, 2000; Prada, 2009).

I vincoli economici e organizzativi hanno fortemente influenzato le modalità e i luoghi in cui i gruppi di tutorato hanno lavorato e si sono incontrati: infatti, considerando le risorse economiche a disposizione e la tipologia di studenti prevalente, ossia quella dei lavoratori, le attività di gruppo e di tutorato sono state proposte in modalità *blended-learning* (Falcinelli, Laici, 2009), prevedendo quindi alcuni incontri tra tutor e studenti in presenza e istituendo processi di scambio costantemente attivi attraverso una piattaforma multimediale. In questo senso, la modalità del *blended-learning*, scelta inizialmente per vincoli strutturali, è stata poi valorizzata e sperimentata quale strumento di costruzione di conoscenza attraverso nuove tecnologie e ambienti di apprendimento virtuali (MacDonald, 2008; McDonald, 2014). Non solo: l'alternanza di diversi contesti di apprendimento (università, servizi, piattaforma), e quindi la creazione di un complessivo e articolato *milieu* formativo poteva dar luogo a un'esperienza educativa tale da generare e sostenere competenze metacognitive circa le differenze tra i processi di apprendimento in gioco (Zanniello, 2009)². Ciò ha significato, inevitabilmente, ripensare e sostenere le competenze del tutor come figura chiave per governare l'intero processo formativo (Rotta, Ranieri, 2005).

Ulteriori presupposti della sperimentazione hanno riguardato le rappresentazioni³, in parte esplicite e in parte implicite, nutrite dagli attori coinvolti nell'ideazione e nell'implementazione del tutorato sperimentale: il progetto, infatti, è stato elaborato dalla Commissione di Riesame (che comprende la delegata per le attività di tirocinio

² Sulle potenzialità apprenditive offerte da ambienti di apprendimento differenziati e supportati da nuove tecnologie, si vedano Rivoltella, Ardizzone (2003; 2008); Maragliano (2004); Falcinelli (2012).

³ Il riferimento è al lavoro di Serge Moscovici sulle rappresentazioni sociali come condizioni essenziali del modo di conoscere intersoggettivo, interiorizzate inconsapevolmente attraverso abitudini culturali, sociali e linguistiche. Le rappresentazioni sociali possono essere intese come quell'ineliminabile filtro che orienta la nostra conoscenza.

del Corso di Laurea), condiviso e ampliato successivamente dal gruppo composto dalla delegata e dai tutor. Lo studente a cui si è pensato, progettando questo percorso, infatti, era caratterizzato da alcuni aspetti specifici. Si presupponeva d'incontrare studenti *raggiungibili* (cioè presenti, fisicamente o virtualmente in università); *adeguatamente attivi* (capaci di attivarsi più o meno autonomamente senza recepire passivamente indicazioni e contenuti); *responsabili del proprio percorso di studio* (in grado cioè di scegliere in maniera personale, con motivazioni legate e alla propria esperienza o ai propri desideri); *orientati alla professione* (quindi consapevoli della motivazione alla base della scelta del corso di studi, e quindi curiosi del mondo del lavoro educativo).

Sulla base di questi presupposti, il percorso sperimentale di tutorato è stato attivato da aprile 2014 a luglio 2015, coinvolgendo 85 studenti, suddivisi in 6 gruppi, e 3 tutor. Un tutor aveva anche un ruolo di coordinamento, oltre che di istituzione e monitoraggio delle attività on line. Il gruppo dei tutor si è periodicamente riunito, insieme alla delegata per le attività di tirocinio, per valutare il funzionamento del processo in atto e i suoi effetti; tale processo di monitoraggio è stato affiancato dalla costante attenzione del gruppo di Riesame del Corso di Laurea. Grazie a queste operazioni di valutazione, facilitate dalla documentazione prodotta nel corso delle attività di ricerca e tirocinio, è stato possibile comprendere, in tempo reale, gli effetti prodotti da tale percorso.

3. Una revisione critica del servizio sperimentale di tutorato

In seguito all'implementazione del servizio sperimentale, sulla base degli effetti costantemente monitorati dai tutor, si è realizzata un'analisi critica del percorso effettuato. L'effetto più evidente che sembrava emergere, infatti, era quello del *disorientamento* degli studenti, che ha causato un successivo *disorientamento* dei tutor. Oltre al confronto e alla riflessione dei tutor e della delegata per le attività di tirocinio, la revisione del percorso è stata supportata dalla ricerca svolta da due studentesse per la loro tesi di laurea magistrale⁴: attraverso questa ricerca, dunque, è stato possibile andare a indagare le dimensioni costitutive di questo *disorientamento*.

In primo luogo, gli studenti sono rimasti spiazzati dal modello di tirocinio proposto, in quanto le loro aspettative riguardavano altri aspetti: “Mi aspettavo un percorso ben scandito e con una figura di riferimento pronta a instaurare un rapporto fatto di incontri individuali e periodici” (M.); “Pensavo a delle tappe obbligatorie per tutti” (S.).

Da queste affermazioni, si può desumere quanto sia stato difficile per gli studenti approcciarsi a un dispositivo formativo meno strutturato del tirocinio che avevano svolto durante il Corso di Laurea triennale. Il modello sperimentale chiedeva loro di essere protagonisti e di attivarsi nel processo di apprendimento: richiesta che si discostava molto da quelle fino ad allora ricevute in ambito universitario.

Inoltre, la presenza di un tutor che ha seguito il loro percorso prevalentemente online ha creato un altro forte spiazzamento, legato anche all'utilizzo dell'ambiente virtuale della piattaforma. Questa modalità, oltre che per i vincoli economici sopra indicati, era stata pensata per favorire gli studenti lavoratori e la loro presenza nel percorso

⁴ Il riferimento è alla ricerca effettuata dalle studentesse Alice Giacomelli e Arianna Falcinella.

di tirocinio. In realtà, gli studenti hanno fatto emergere come sia stato per loro problematico e difficoltoso apprendere attraverso questa modalità. Le difficoltà hanno riguardato in primo luogo il rapporto con la piattaforma e la scansione temporale che istituisce (vedi Islam et al., 2015):

“Non mi sento poi così pronta a far da sola, non mi è mai capitato di fare ricerca o di imparare tramite piattaforma” (C.); “Mi sembra che l’università ci voglia incasellare tutti dentro un’idea di studente innovativo e tecnologizzato” (M.); “Sul forum è faticoso interagire in modo continuo e lineare” (S.).

Altro elemento critico è stata la distanza percepita rispetto all’aspettativa di un rapporto di coinvolgimento diretto e personale (vedi Haselberg & Motsching, 2016): “Lo spazio virtuale smorza, secondo me, la voglia di collaborare, non ci si sente parte di un gruppo. Non so come dire...non ci si sente chiamati in causa” (C.).

La sperimentazione del tutorato in modalità *blended-learning*, dunque, sembra aver aperto negli studenti una serie di difficoltà che, a loro volta, hanno generato spiazzamento nei tutor e nei loro interventi in piattaforma per guidare gli studenti all’attività di ricerca. L’impressione, a posteriori, è stata di aver data per scontata l’acquisizione, da parte degli studenti, di quelle “competenze digitali” (Falcinelli, 2012) che avrebbero reso più agile il processo. Tali competenze, nell’arco dell’esperienza, andavano rivelandosi invece come ulteriori obiettivi del percorso di apprendimento.

Anche l’attività di ricerca, pensata e proposta secondo i presupposti precedentemente indicati, è stata vissuta con fatica dagli studenti, che hanno trovato estremamente complesso assumere lo sguardo del ricercatore e creare con curiosità e interesse personale una propria domanda di ricerca:

“Per quanto riguarda l’attività di ricerca, direi che non ho ancora la più pallida idea su cosa si concentrerà il mio percorso!” (R.); “Magari ho le idee chiare sul dove svolgere il tirocinio (per mille motivi: interessi, comodità, contatti pre-esistenti...), ma non so cosa interrogare” (M.).

Sottesa alla richiesta di formulare una domanda di ricerca e dirigersi in autonomia verso un ente in cui poterla esplorare, vi era la finalità di orientare gli studenti sia rispetto al mondo esterno all’università che agli studi fatti, individuando tanto una propria posizione (ambizione, interessi, capacità, ecc.) quanto direzioni di approfondimento possibili rispetto alle prospettive e agli oggetti teorici incontrati e al futuro ambito professionale.

Non solo. Tutti questi “disorientamenti”, stando alle parole degli studenti, sottendono anche una difficoltà a sviluppare una posizione autonoma, critica e consapevole nei confronti dell’esperienza proposta e del futuro professionale, che invece era presupposto nel progetto di tirocinio, generando un disorientamento forse ancora più pervasivo:

“Mi sono persa” (M.); “Potrei muovermi in ogni direzione ma la troppa libertà blocca e fa in modo che il percorso non prenda avvio” (A.).

Per proseguire nel percorso, dunque, gli studenti hanno dovuto imparare a orientarsi continuamente e “cambiare la rotta” del loro pensare e agire: “È stato tutto un orientarsi. Partendo dall’idea iniziale di cosa fare, quale direzione prendere, e poi una volta trovata la direzione non sempre c’è la dritta, bisogna sempre cercare il nord, la traiettoria che ci spinge avanti” (F.).

Sulla base, dunque, di quanto emerso dalle riflessioni sia degli studenti, sia dei tutor e della delegata alle attività di tirocinio, si è raccolta la sfida di ripensare il modello di tirocinio, in modo da non abbandonare alcuni presupposti che ne avevano guidato il progetto, ma da rendere il percorso più accessibile e fruibile.

4. Il Tirocinio Formativo e di Orientamento

Per progettare l'attuale percorso di tirocinio, nominato "Tirocinio Formativo e di Orientamento (TFO)", si è assunto in particolare il dato relativo al disorientamento rispetto al mondo del lavoro, al percorso universitario, alle prospettive professionali individuali. Si è così ripensata la struttura e l'articolazione del percorso, in modo da avvicinare in maniera più graduale e accompagnata gli studenti all'attività di ricerca ma anche in modo da rispondere alle esigenze emerse di orientamento professionale. Si è deciso di continuare a implementare il tirocinio in una modalità *blended-learning* in cui, però, la piattaforma virtuale e il lavoro su essa fossero accompagnati da un maggiore numero di incontri di gruppo in presenza coi tutor. Anche la dimensione grupppale, sempre con gruppi non superiori ai 15 studenti, è stata mantenuta quale irrinunciabile ambiente di apprendimento e confronto.

La maggiore novità del percorso è relativa a una precisa strutturazione della proposta, articolata in fasi successive e ben scandite che ogni gruppo avrebbe attraversato con la guida del suo tutor di riferimento.

Il TFO, partito a ottobre 2015, vede tuttora coinvolti 6 tutor più un coordinatore delle attività e 12 gruppi di studenti (ogni tutor supervisiona due gruppi) che hanno attraversato (o stanno attraversando) le fasi pensate per l'esperienza di tirocinio. Dopo una fase di *accoglienza* e conoscenza reciproca tra tutor e studenti, in cui particolare attenzione è rivolta alla presentazione dell'intero percorso e della piattaforma on-line, si passa a una fase di *introduzione alle attività di ricerca e documentazione nei servizi* in cui gli studenti vengono accompagnati a comprendere come assumere lo sguardo del ricercatore all'interno di un servizio educativo. L'attività di ricerca è intesa come un'esperienza riflessiva in cui gli studenti iniziano a conoscere il lavoro dei professionisti educativi di secondo livello, interrogando e provando a comprendere sia il loro lavoro sia il servizio educativo in cui questo viene svolto. Parte dell'esperienza è dunque rivolta a individuare e identificare i contesti di lavoro in cui operano i professionisti pedagogici. Parallelamente a questa fase, i gruppi lavorano all'*accompagnamento nel mondo del lavoro*: si concentrano sulla raccolta di informazioni circa la figura del professionista educativo di secondo livello, in modo che gli studenti conoscano bene le caratteristiche, i ruoli, le funzioni dei soggetti che andranno a osservare. Sulla base di questo lavoro, ogni studente dovrebbe essere equipaggiato per entrare in un servizio educativo, individuato con l'aiuto del tutor, per la fase di *ricerca/documentazione*, che documenterà attraverso una relazione da consegnare al tutor.

La parte finale del percorso vede studenti e tutor impegnati a lavorare per tracciare un *bilancio delle competenze* e ragionare *sull'identità professionale*. Specifici incontri condotti da professionisti educativi di secondo livello, nonché il Career Day di Ateneo, aiutano a riflettere sull'identità professionale, mentre un lavoro nei gruppi e col tutor,

da svolgersi sia in presenza sia sulla piattaforma virtuale, va nella direzione di supportare ogni studente nel “mappare” le competenze professionali acquisite fino a quel punto della sua formazione, professionale e personale.

Questa articolazione del percorso, dunque, tuttora in corso, è stata pensata con il preciso intento di provare a superare i limiti e le difficoltà evidenziate dal modello di tirocinio precedente, senza perdere alcuni dei presupposti di fondo, ritenuti essenziali per la formazione di un professionista educativo di secondo livello, quale la postura del ricercatore, la capacità di riflettere criticamente sulle pratiche e sui contesti osservati. La riflessione critica, in particolare, si configura quale caratteristica che permea il Tirocinio Formativo Attivo non solo negli esiti sperati per l'apprendimento degli studenti, ma costituisce la prospettiva che ne ha guidato la nascita e la progettazione, e a cui si tornerà una volta conclusa l'esperienza, per monitorarla e revisionarla continuamente, in linea con la costitutiva postura pedagogica che accompagna qualsiasi esperienza formativa.

Bibliografia

- Ardizzone, P. & Rivoltella, P.C. (2008), *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e pensiero, Milano.
- Baldacci, M. & Frabboni, F. (2013), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Utet, Torino.
- Bertolini, P. (1998), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bove, C. (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Contini, M. (2000), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma.
- Falcinelli, F. (2012), *Le tecnologie dell'educazione*, in Rivoltella, P.C. & Rossi, P.G. (2012, a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnamento*, La Scuola, Brescia, pp. 85-96.
- Falcinelli, F. & Laici, C. (2009), *E-learning e formazione degli insegnanti. Un ambiente collaborativo per la costruzione condivisa della professionalità docente*, Aracne, Roma.
- Fook, J. & Gardner, F. (2007), *Practising Critical Reflection. A Resource Handbook*, McGraw-Hill, Education, Maidenhead.
- Haselberg, D. & Motsching, R. (2016), *Students' perspectives on eLearning activities in person-centered, blended learning settings*, in «International Journal on E-learning», vol. 15, n. 1 pp. 47-69.
- Islam, N., Beer, M., Slack, F. (2015), *E-learning challenges faced by academics in higher education: a literature review* in «Journal of Education and Training Studies» vol. 3, n. 5 pp. 102-112.
- Mancaniello, M.R. (2011), *Ambiti e servizi di intervento dei professionisti della Filiera dell'educazione*, in Orefice, P., Carullo A. & Calaprice, S. (2011, a cura di), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa. Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*, CEDAM, Trento.
- Mantovani, S. (1998, a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- Maragliano, R. (2004), *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Roma-Bari.
- Massa, R. (1992, a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.

- MacDonald, J. (2008) *Blended learning and online tutoring: planning learner support and activity design*. Aldershot (UK): Gower Publishing
- McDonald, P.L. (2014), *Adult learners and blended learning: A phenomenographic study of variation in adult learners' experiences of blended learning in higher education*. in «Humanities and Social Sciences», 73.
- Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Mortari, L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Moscovici, S. (1989), *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*, in Farr R.M., Moscovici S. (1989, a cura di), *Rappresentazioni sociali*, tr. it. Il Mulino, Bologna, pp. 23-94.
- Prada, G. (2009), *Il tirocinio: un'esperienza individuale in una cornice di gruppo*, in Palmieri, C., Pozzoli, B., Rossetti, S.A., Tognetti, S. (2009, a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 232-244.
- Regoliosi, L. & Scaratti, G. (2002), *Il consulente del lavoro socio-educativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, Carocci, Roma.
- Riva, M.G. (2011), *Il rapporto tra teoria e prassi: una riflessione clinico-pedagogica*, in «Rassegna di Pedagogia», 18(1-2), pp. 161-178.
- Rivoltella, P.C. & Ardizzone, P. (2003), *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*, Carocci, Roma.
- Rotta, M. & Ranieri, M. (2005), *E-tutor: identità e competenze. Un profilo professionale per l'e-learning*, Trento, Erickson.
- Scandella, O. (2004), *Pensare alla tutorship. Riflessioni su una funzione emergente*”, in «Adul-tà», 20, pp.110-122.
- Schön, D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it. Franco Angeli, Milano.
- Zanniello, G. (2009), *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning: metodologie di apprendimento cooperativo*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Zannini, L. (2005), *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, Guerini Scientifica, Milano.

Strumenti multimediali per la formazione dell'architetto.

L'esperienza di una Spring School ad Istanbul: "Communicating Architecture and Built Environment"

di Alessia Bianco – Università degli Studi di Reggio Calabria

Abstract: The article wants to be a contribution to the debate about the role, potential and limits of multimedia in training and educational processes in the field of architecture, with a specific focus on some of the issues regarding the urban and architectural heritage. Through the case study of a Spring School, held in Istanbul-Turkey, we wanted to understand if and how these tools can be a way for this first generation of digital natives architects to acquire some of the main cognitive processes aimed to investigate, understand and interpret historic town in a key as possible apart, or at least more aware, from media conditionings. In this sense, the case of Istanbul is a particularly interesting challenge, because it, being caged in its icon, is often not interpretable in a historical perspective, therefore intelligible and invisible.

1. Strumenti multimediali nella formazione dell'architetto in materia di patrimonio architettonico

Istanbul, non diversamente da altri luoghi di alto valore artistico o testimoniale, corre tra molti altri rischi anche quello di un'eccessiva sovraesposizione mediatica, in larga parte dovuta al riverbero di pressioni legate allo sfruttamento della sua immagine a fini commerciali, soprattutto di tipo turistico, ma anche comunicativo e politico-religioso, talvolta con risvolti propagandistici. Tuttavia la peculiarità nel caso specifico di Istanbul e di non molte altre città storiche risiede nel fatto che questo non è un processo recente, connesso alle potenzialità dei media contemporanei, ma corrisponde alla trasformazione nell'era digitale di un fenomeno (Gombrich, 1980; Langenbach, 2014) che, sebbene molto diversamente, si osserva già dal secolo XVIII con il diffondersi del viaggio di formazione, il grand tour nell'Europa Mediterranea, che spesso terminava a Costantinopoli, idealmente considerata il limite culturale, prima ancora che geografico, tra il mondo occidentale e quello orientale (Janin, 1964). Per tali motivi uno studente di architettura, per imparare ad investigare, comprendere, interpretare un luogo tanto complesso come Istanbul, necessita in primo luogo di prendere consapevolezza che «l'immagine di questa città di fatto si fonde con il suo emblema e si trasfigura in un'icona (Zevi, 1948), ossia in un'immagine che non ha più nessun rapporto con sé stessa. [...] La grandezza dell'icona è arrivare a fare qualcosa di non più interpellabile,

non c'è più alcuna possibilità di ermeneutica nell'icona. Quindi l'icona è un pensiero apocalittico» (Colasanti, 2011).

In tale scenario proporre metodi didattici e strumenti formativi atti a sostenere gli studenti nell'affrontare questo iato diviene una sfida, visto anche che è cruciale per lo studente di architettura maturare la capacità di leggere i segni e i messaggi dei luoghi e dei contesti, come approccio culturale prima ancora che come strumento tecnico atto a configurare il futuro di un luogo, a maggior ragione se si tratta di contesti dalla forte stratificazione antropica, ancor prima che artistica. Per superare la tentazione, che è tuttavia troppo semplicistica nel caso di Istanbul, di ricondurre questo processo di trasfigurazione iconica ad un effetto dell'invasività degli e-media digitali, si è voluto indagare se e come questi stessi strumenti tecnologici possano divenire non solo un modo utile, ma soprattutto un nuovo luogo dell'apprendimento, un luogo immateriale, proponendo un elaborato tipico dell'era digitale, ossia un breve video. La sfida a cui sono stati chiamati gli studenti era quello di riproporre nei loro video proprio il repertorio di immagini che più ha fortificato nell'immaginario collettivo l'icona di Istanbul, ma scegliendo accostamenti inusuali, percorsi di interpretazione inediti, chiavi di lettura eccentriche o anche paradossali, per offrire una suggestione atta a dissolvere la veste multi simbolica e la trasfigurazione iconica che queste immagini attribuiscono ad Istanbul, secondo le inclinazioni e le sensibilità personali di studenti diversi tra di loro per paese di origine, lingua, formazione di base e non per ultimo in termini di intensità nel vivere e nell'osservare l'Islam.



Figure 1-2 – Comparazione in situ tra i documenti iconografici storici e l'attuale configurazione dei luoghi investigati. Nel caso in ispecie: Sultanahmet Meydanı [1-2].

2. Un caso applicativo: la spring school “Communicating Architecture and Built Environment”

Per poter investigare possibili strategie atte ad integrare e fortificare nella formazione dell'architetto una peculiare sensibilità a saper vedere, cogliere e leggere la città storica in una chiave il più possibile scevra, o per lo meno maggiormente consapevole, dei condizionamenti di tipo mediatico, si è condotta un'esperienza di learning by doing, rivolta a studenti di architettura di primo e secondo anno. L'iniziativa era incentrata sulla realizzazione di brevi video che narrassero a ritroso le vicende trasformative dei più noti luoghi storici di İstanbul, quelli di maggiore veicolazione mediatica, per tramite di una approfondita ricerca delle fonti storiche. Lo scopo di questa fase era non solo quella di familiarizzare con gli strumenti dell'investigazione storica, ma soprattutto individuare, classificare e ordinare materiali iconici che potessero dare evidenza della percezione di İstanbul sia nei suoi abitanti che nei viaggiatori e studiosi che soprattutto dal sec. XX contribuirono a costruire intorno ad İstanbul questa sorta di intaccabile urban collective-cultural memory. Lo scopo era anche quello di proporre una sorta di doppio rimando tra presente e passato, tra studenti İstanbuliotti e stranieri, anche in considerazione del fatto che la componente di studenti stranieri prendenti parte alla Spring School è risultata piuttosto elevata. Inoltre si trattava di studenti provenienti da paesi assai diversificati, ma per grandi linee afferenti a due aree: – settore mediorientale (soprattutto Siria ed Emirati Arabi Uniti); – paesi africani (Nigeria, Somalia e Marocco), pertanto ulteriormente diversi dai viaggiatori centro e nord europeo o, a partire dalla fine del secolo XIX, anche da quelli nord americani che nel loro insieme e in un contesto variegato e cangiante nel tempo hanno contribuito alla formazione dell'immagine di Costantinopoli-Bisanzio-İstanbul.

3. Un'esperienza di learning by doing

La pianificazione della Spring School ha avuto la sua genesi da una riflessione pedagogica propedeutica, che riconosce come a partire dall'ultimo decennio la complessa tematica dell'architectural education sia parsa connotarsi per un un intensificarsi dell'interesse per le teorie di John Dewey (1859-1952) (Morse, 2011, pag. 16-28), tramite la proposizione di nuove declinazioni, specialmente con riferimento al suo modello di learning by doing (Dewey, 1938, pagg. 7-20), inteso come simulative learning, esteso alle professioni dalla forte connotazione tecnica, come quelle afferenti alla medicina o al costruire, ove il paradigma educativo si fonda in parte sugli aspetti strettamente contenutistici (Rowe P. G., 2002, pagg. 25-30) e in parte su elementi olistici e cangianti, quali il ruolo della libertà espressiva, dell'etica, della democrazia, della creatività (Sernak K., 2009, pagg. 163-186). Si tratta di aspetti che un approccio più tradizionale scarsamente riesce a concepire come connesse alle professioni tecniche, a favore delle discipline liberali, quali le arti, la filosofia, l'insegnamento. Tale modello educativo, che oggi, rispetto agli scenari definiti da Dewey, si trova ad accogliere ed

affrontare ulteriori sfide (Rud A. G., Garrison J., Stone L., 2009, pagg. 78-79), quali la globalizzazione dei saperi e quindi anche dell'educazione, la mobilità transfrontaliera dei professionisti, specialmente di alto profilo tecnico, l'aggiornamento professionale, l'educazione permanente, mostra oggi un vivo interesse nella comunità scientifica, specialmente per le felici prospettive che propone in termini di process-related learning.



Figure 3-4 – Alcune fasi della Spring School: selezione dei luoghi e delle immagini (nel caso in ispecie la Piazza dell'ippodromo di Costantinopoli. Fonte: Pinguet et al, 2009); trattamento digitale delle immagini, sopralluoghi e confronto tra l'attuale stato di fatto e come gli stessi luoghi apparivano nel passato; documentazione foto e video; fase di postprocesso ed elaborazione del video [2].

All'interno di detto scenario, questa esperienza di Spring School, configuratasi sotto forma di un workshop, propone un'esperienza di architectural education e praxis prototyping and testing, che tenta anche di porsi all'interno di un più ampio approccio global, fortemente orientato alla conoscenza e alla progettualità su luoghi caratterizzati da forti peculiarità, anche se in uno scenario globale, come nel caso di Istanbul, ma al contempo proponendo metodi di lettura, strumenti di comprensione e soluzioni comunicative, che si misurano con una dimensione più ampia della disciplina dell'architettura, soprattutto se riferita temi cambianti come i luoghi storici nella loro veicolazione turistica, la conservazione dell'identità e del genius loci di un mondo culturale, quello islamico, senza cedere alle tentazioni dell'isolamento.



Figura 5 – Una selezione di immagini del video intitolato “Kılıç Ali Paşa cami ve külliyesi-nin” [3].

Tutte tematiche queste che, nel percorso educativo dell’architetto, concorrono a perseguire una formazione quanto più olistica possibile, pertanto saldamente ancorata ad una imprescindibile contenutistica tecnica, ma anche capace di accogliere, armonizzare e valorizzare motivazioni e istanze sociali, culturali, forse finanche democratiche, utili soprattutto nell’educazione del’architetto al restauro, conservazione e valorizzazione del patrimonio architettonico, imprescindibile, per luoghi come İstanbul, ma quello urbano, paesaggistico, artistico e antropologico.

Il filo conduttore di questa esperienza è anche una consapevole gestione dei mezzi mediatici per riproporre, simulare, suggerire e forse anche immaginare, con le dovute cautele ed avvertenze, la storia di monumenti (come nel caso della trasformazione della Chiesa della Beata Madre di Dio in Fethiye Camii), contesti (ad esempio la vita della comunità circassa tra i mercati di strada di Sultanhamet) e situazioni (un incendio a Beyoglu o il rito della circoncisione nella moschea di Eyüp), che nascono dalla consultazione delle fonti, dalla ricerca delle leggende, dai racconti e finanche dalle aspettative, non di rado disilluse, dei viaggiatori del passato.

4. Patrimonio architettonico e animazione digitale: meno è meglio

L'iniziativa pertanto è stata articolata attraverso la proposizione di una Spring School, che tramite le modalità del full immersion applicative course (40 ore in 5 giorni) consentisse agli studenti di confrontarsi con alcuni dei più comuni e intuitivi programmi per il photo e video and animation, producendo un video oggetto della valutazione di una giuria composta da membri competenti ed esterni al corpo docente. La scelta di utilizzare solo strumenti di trattamento delle immagini digitali che fossero tra i più semplici rispondeva alla volontà di non correre il rischio di incentrare l'esperienza sull'imparare strumenti sofisticati, perdendo di vista il reale e assai più ambizioso obiettivo, insegnando agli studenti anche a modulare l'impegno logistico e tecnologico in funzione delle reali esigenze che la professione di volta in volta pone come necessarie.

Nell'era del disegno automatico è evidente il rischio per gli architetti, soprattutto per i più giovani, in quanto nativi digitali, di perdere percezione del contenuto intrinseco della propria proposta, a favore di elementi di distrazione digitale e multimediale, che possono finire con l'impoverire il contributo e il ruolo dell'architetto.

Lo scopo era anche quello di aiutare gli studenti a sviluppare capacità di sintesi (il video doveva essere lungo non più di sessanta secondi), attitudine alla leaderships (ogni gruppo aveva un coordinatore che però cambiava ogni giorno all'interno del gruppo e assumeva la responsabilità di portare a termine quanto programmato come finalità della giornata), a lavorare con responsabilità ed in armonia anche in condizioni di stress elevato, vista la molteplicità di compiti e il tempo disponibile volutamente assai limitato; a competere con grinta, ma in modo onesto nei confronti degli altri gruppi e generoso nei confronti dei membri del gruppo di lavoro; attitudini queste utili nella generalità delle professioni che comportano un lavoro di squadra, ma cruciali per le professioni tecniche, come quelle mediche o afferenti all'architettura.

5. Risultanze in termini educativi

Dal punto di vista specificatamente didattico la Spring School ha potuto rappresentare per gli studenti la simulazione di una reale ed utile esperienza definibile pre-professionale. Difatti gli studenti si sono dovuti confrontare con le metodiche proprie delle competizioni di architettura, sempre più diffuse nella pratica professionale e non di rado utili opportunità soprattutto per i professionisti più giovani, impegnandosi in attività che di solito non trovano spazio nelle ordinarie attività formative accademiche, tra cui:

- saper interpretarne motivazioni e finalità della competizione, saper interpretare gusti e preferenze dei membri della giuria, definire strategie per mediare la propria creatività con quanto atteso;
- pianificare e rispettare la tempistica del lavoro, definendo priorità e scadenze, al fine di rispettare i tempi indicati dalla competizione;

- lavorare in gruppi eterogenei, spesso dislocati in luoghi diversi (alcuni impegnati nei sopralluoghi e altri al contempo a lavoro nel laboratorio informatico) e quindi utilizzando sistemi telematici di comunicazione in tempo reale;
- definire strategie volte a proporre un progetto competitivo, in termini di rispondenza tra contenuti e proposta;
- sentire la responsabilità dello svolgimento della propria parte di lavoro nell’ottica dell’ottenimento di un obiettivo comune;
- motivarsi reciprocamente in situazioni di stress, specialmente nell’approssimarsi delle scadenze; mostrare ed esercitare leadership, resilienza psicologica e capacità di problem solving);
- misurarsi in modo più olistico coi coetanei portando la sensibilità, il background e il sentire comune di cui i giovani spesso sono custodi inconsapevoli;
- esercitare in un contesto pre-professionale un apprendimento situato all’interno di uno specifico goal based scenario, atto non solo a mettere in pratica e consolidare le proprie conoscenze e le competenze di base nel variegato contesto delle professioni tecniche per l’architettura;
- sperimentare in un ambiente simulato i propri talenti e specifici interessi professionali e culturali in genere, al fine di fortificare negli studenti la consapevolezza che una strategia utile nell’esercizio della professione di architetto consiste nell’esprimere capacità tecniche cangianti, ma al contempo divenire fortemente competente in un settore specifico, meglio ancora se di nicchia.

Tale inclinazione aderisce all’idea per cui la specializzazione, la formazione permanente e l’aggiornamento professionale, rappresentano uno dei principali investimenti intellettuali, oltre che logistici ed economici per tecnici, come gli architetti, ma in genere per i professionisti nei settori ad alto contenuto innovativo (come anche la medicina ad esempio), che si confrontano quotidianamente con tematiche in forte trasformazione dal punto di vista tecnologico, come difatti potrebbe verificarsi nel prossimo futuro nel campo dell’animazione multimediale per la comunicazione del patrimonio architettonico.

6. Conclusioni: Istanbul è invisibile

Dal punto di vista formativo più generale questa esperienza ha condotto a risultanze inattese e per alcuni aspetti speculari rispetto a quanto prefigurato in fase di programmazione dell’iniziativa. Infatti in linea di massima gli studenti Istanbuliti e in generale turchi hanno mostrato, nel processo di elaborazione dei loro video e pertanto anche nel prodotto finale, una minore creatività.

Quasi per contrappasso, gli studenti stranieri hanno dato prova di maggiore libertà, in qualche caso anche di ironica irriverenza, soprattutto nell’accostamento tra foto odierne e immagini storiche.

Questa circostanza pare dare evidenza di una ulteriore difficoltà, rispetto a quelle poste in premessa in merito alla percezione iconica dei luoghi storici di forte veicolazione mediatica; tale ulteriore fattore consiste nella difficoltà di insegnare a coltivare, conservare o riscoprire la meraviglia e l’epifania della bellezza di un luogo in cui si è,

come nel caso degli studenti İstanbulliti, da sempre immersi e a cui si sente di appartenere, ma senza una motivata consapevolezza.

Il rischio è quindi duplice:

- per lo studente straniero, rispetto a quanto prefigurato come premessa di questo studio, trova conferma la sensazione della difficoltà di vedere e percepire Istanbul come città della contemporaneità, perché stereotipata e ingabbiata in una imago esotica, che fonde storia, suggestione e sovraesposizione mediatica;
- per lo studente İstanbulliti il pericolo è di vivere in una città di cui non si riesce a percepire la magnificenza dei contrasti o a godere dello stupore, pertanto una città, in entrambi i casi, più che trasparente, invisibile.

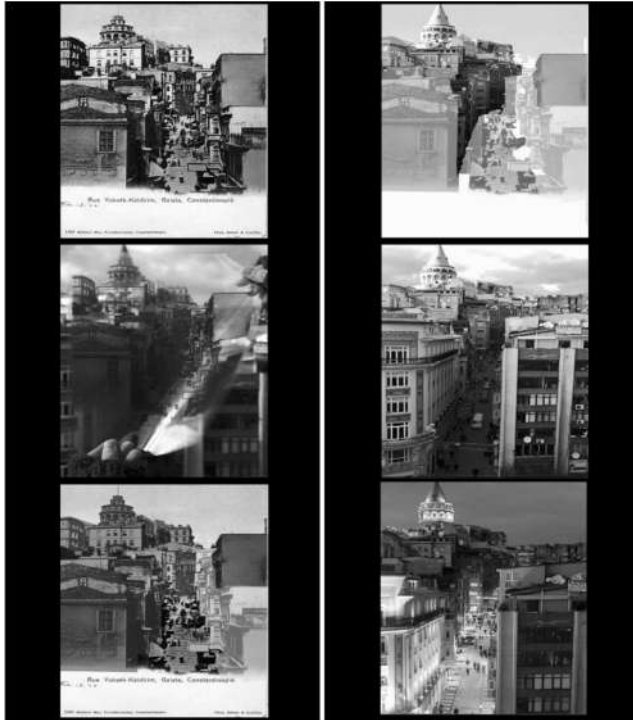


Figura 7 – Una selezione di immagini del video intitolato “Galata never sleeps” [4].

Bibliografia

- Colasanti, A. (2011) *Le arti a Roma nel Novecento*, non edito, Roma (<http://www.francopurini-didarch.it/testi.html>).
- De Amicis, E. (1881), *Costantinopoli*, Treves, Milano.
- Dewey, J. (1938), *Experience and Education*, McMillan, New York.

- Énault, L. (1855), *Constantinople et la Turquie: tableau historique, pittoresque, statistique et moral de l'Empire Ottoman*, Hachett, Paris.
- Gombrich, E. H. (1980), *Standards of Truth: The Arrested Image and the Moving Eye*, in Mitchell, W.J.T. (1980, a cura di), *The Language of Images*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Janin, R. (1964), *Constantinople byzantine: developpement urbain et repertoire topographique*, Institut Francais d'Etudes Byzantines, Paris.
- Kuban, D. (2010), *Istanbul, an urban history: Byzantion, Constaninopolis*, İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür yayınları, İstanbul.
- Langenbach, R. (2014), *The Building of a Symbolic Image: the juxtaposition of Giambattista Piranesi's Vedute of Roma with photographs taken 250 years later*, in Versteegen, I. Ceen A. (2014, a cura di), *Giambattista Nolli and Rome: Mapping the City before and after the Pianta Grande*, Studium Urbis, Roma, pp. 179-198.
- Morse, D. J. (2011), *Faith in Life: John Dewey's Early Philosophy*, Fordham University Press, New York.
- Paschalidis, G. (2006), *Towards cultural hypermnesi*, in Tsipopoulou M. (2006, a cura di), *Digital heritage in the new knowledge environment*, GMC, Athens.
- Pears, E. (1916), *Forty years in Constantinople: the recollections of sir Edwin Pears 1873-1915*, Jenkins, London.
- Rowe, P. G. (2002), *Professional Design Education and Practice*, in: Salama A. M. A. (2002, a cura di), *Architectural education today: cross-cultural perspectives*, William O'Reilly & Kay Noschis Editors, Lausanne.
- Rud, A. G., Garrison, J., Stone L. (2009, a cura di), *John Dewey at 150: Reflections for a New Century*, Purdue University Press, West Lafayette.
- Sernak, K. (2009), *Dewey, democratic leadership, art and education*, in Jenlink, P. M. (2009, a cura di), *Dewey's democracy and education revisited: contemporary discourses for democratic education and leadership*, Rowman & Littlefiled Inc., Lanham.
- Woolf, L. S. (1917, a cura di), *The future of Constantinople*, Allen & Unwin, London.
- Zevi, B. (1948), *Saper vedere l'architettura: saggio sull'interpretazione spaziale dell'architettura*, Einaudi, Torino.

Apparato iconografico

- [1] Il video “Büyük Mecidiye Camii” è stato elaborato dalla studentessa Meryem Kahya.
- [2] Queste fotografie sono di Gulsen Coskun e afferiscono alle attività sul campo svolte nel corso della Spring School 2014: Communicating Architecture and built environment” del Department of Architecture della İstanbul Kemerburgaz University-Turchia.
- [3] Il video “Kılıç Ali Paşa cami” è stato elaborato dallo studente Ali Cihat Akdeniz.
- [4] Il video “Galata neves sleeps” è stato elaborato dalla studentessa Elif Sidar Ökdemir.

4. L'attualità pedagogica dell'orientamento fra teoria e pratiche di ricerca

di *Daniela Dato* – Università degli Studi di Foggia
e *Katia Montalbetti* – Università Cattolica di Milano¹

Numerosi sono i fatti di cronaca, i titoli di giornali oltre che i trattati scientifici che attestano la necessità della società contemporanea di rintracciare nuovi paradigmi per nuove forme di orientamento. È di qualche mese fa il titolo di un noto settimanale (*L'Espresso*) che si chiede “chi ci ha rubato la felicità” facendo riferimento alla scarsa immaginazione progettuale dei giovani tra i 14 e i 18 anni. Ancora, è di qualche mese fa un articolo sull'inserto “La Lettura” dal titolo *La scuola non (si) orienta*, in cui si sottolinea la difficoltà della scuola contemporanea di rimanere al passo con i nuovi bisogni formativi dei giovani. Seguono i titoli di testi divulgativi e non che descrivono “adulti che non esisto più” (Aime, 2014) in cui ci si interroga sul paradosso di Adulti che vivono come adolescenti e di adolescenti che sembrano già adulti. Ma altri saggi ci mettono di fronte al fatto compiuto che “ci siamo persi i bambini” e che dunque è scomparsa l'infanzia (Damato, 2014), come, all'estremo opposto, prendiamo consapevolezza che forse “la vecchiaia non esiste” (Augè, 2014) a rivendicare una età sociale e personale che spesso poco ha a che fare con quella cronologica.

Ma lo stesso potrebbe dirsi per i ruoli personali e professionali (essere padre, essere madre, essere figli, essere professionisti ecc.) che hanno perso le caratteristiche della stabilità, della permanenza per aprirsi a trasformazioni radicali e per lo più inedite. Penso solo en passant ai “nuovi padri”, alle mamme avatar, alla società senza padri di cui argomenta Galimberti.

O ancora alle teorie delle *boundaryless career*, del lavoro liberato, dell'ozio creativo, della fine del lavoro (De Masi, 2014).

Fino a trasformazioni più globali che coinvolgono le realtà geopolitiche dei nostri territori facendoci sentire cittadini del mondo ad un tempo ma portando con sé rischi di disorientamento e di claustrofobia culturale che rimettono in gioco concetti considerati fino a non molti anni fa ormai acquisiti: l'idea di diritto, di identità, di stato, di cultura sono oggi rimessi in discussione e soggetti a profondi mutamenti.

Sono tutti riferimenti che, come direbbe De Masi, ci ricordano che viviamo in una società del disorientamento; della perdita di consolidati punti di riferimento.

Un disorientamento, o forse più costruttivamente un cambiamento, che è divenuto un nuovo paradigma, un elemento costitutivo della contemporaneità.

¹ Il presente contributo è stato steso dalle due autrici in forma congiunta.

Siffatto panorama culturale e sociale è certamente ben descritto anche dai numerosi documenti nazionali e internazionali che ci ricordano come esso sia un elemento costitutivo della nostra realtà e che, di conseguenza, l'orientamento non è più solo e tanto un'emergenza educativa e formativa ma, ancor più, sociale e finanche economica.

L'orientamento rappresenta dunque una sfida particolarmente complessa nella società di oggi; le caratteristiche di stabilità e sicurezza nel passato attribuite all'adulità infatti oggi hanno lasciato il posto ai concetti di reversibilità e trasformazione la qual cosa ha fatto sì che la domanda sociale di orientamento si estendesse a fasce di popolazione sempre più ampie; inoltre sono sempre più evidenti i costi che il non-orientamento assume non solo per il soggetto ma anche per la società nel suo insieme (Montalbetti, 2015).

Si tratta, in questo senso, di considerare, allora, un necessario e progressivo ampliamento delle funzioni dell'orientamento che corre parallelo al complessificarsi del suo stesso significato e delle sue missioni. In ambito pedagogico, il tema dell'orientamento assume ulteriori connotazioni in ragione del rapporto che lo lega all'educazione e alla formazione; come osservava già l'Agazzi l'orientamento è “uno dei fini, forse il fine terminale e fondamentale, dell'educazione stessa. Infatti un soggetto è educato quando è orientato: meglio quando è auto-orientato” (Agazzi, 1966, p. 3). Del resto anche formazione e orientamento (Loiodice, 2009) si compenetrano: la prima implica per sua natura una dimensione orientativa poiché mira a guidare il soggetto, il secondo ha un intrinseco valore formativo poiché concorre alla piena realizzazione della persona (Girotti, 2006).

I molteplici contesti e i molteplici tempi della vita nei quali esso si mostra come strategie efficaci per la riprogettazione e prima ancora per sostenere la capacità del soggetto di fronteggiare la complessità e elaborare soluzioni e possibilità, sono il segno chiaro della sua caratteristica *diacronico-formativa* dall'alto valore trasformativo. Le più recenti teorie psicopedagogiche ne sottolineano, del resto, la narratività e la “storicità” in quanto processo metabellico, che accompagna il soggetto per tutto il corso della sua vita e, in quanto esperienza narrativa e relazionale che si caratterizza per punti di svolta, eventi focali, transattività io-mondo.

Lo sguardo pedagogico in questione apre dunque ad una idea di orientamento come “progetto”, come “sistema dialogico-relazionale” in cui la comunicazione io-mondo assume tratti di efficacia e, in taluni casi persino di predittività, del successo formativo di un soggetto. Secondo l'approccio pedagogico l'orientamento si configura come accompagnamento lungo l'arco evolutivo e prende in considerazione il soggetto nella sua globalità; in sintesi è finalizzato a mettere il soggetto nelle condizioni di scegliere in maniera consapevole tenendo in considerazione le proprie attitudini e i vincoli del contesto. In tal senso, l'orientamento è inteso come processo di educazione alla scelta consapevole (Rossi, 1999). Emerge perciò la necessità di distinguere l'orientamento informativo che riguarda cioè la messa a disposizione di informazioni circa percorsi scolastici o universitari e alle opportunità lavorative e orientamento in chiave pedagogica volto a favorire la costruzione dell'identità e talvolta a ridefinirla in funzione delle transizioni. Non meno rilevante è sottolineare che in prospettiva pedagogica l'orientamento si configura come bene ad un tempo personale e sociale.

In quanto processo dall'alta caratura pedagogica, esso si apre proprio alla dimensione progettuale che è sempre legata alla capacità di prendere decisioni da parte del soggetto e alla sua capacità di attivarsi e di scoprirsi capace di fronteggiare cambiamento.

Esso dunque non può essere un processo frammentato, legato all'occasionalità e all'emergenzialità ma deve farsi processo intenzionale, sistemico, integrato e perciò stesso narrativo.

I suoi obiettivi travalicano la sola capacità di offrire al soggetto strumenti per scegliere la scuola o il lavoro, anzi, direi, la precedono e la generano nell'attivare competenze complesse (si pensi anche solo al nuovo concetto di occupabilità di Savickas come concetto complesso in cui convergono competenze quali la fiducia, la curiosità, la capacità di progettazione ecc; o ai più recenti studi sulle career management skills di Sultana et al.) funzionali alla formazione prima ancora che di lavoratori e produttori, di cittadini partecipi e consapevoli (Baldacci, 2014; Dato, 2016). La dimensione lifelong e lifewide dell'orientamento del resto risiede in questo. Nell'operare quel necessario passaggio tautologico tra orientamento e formazione e nell'accompagnare il soggetto nella continua progettazione del proprio sé personale, sociale, professionale ecc.

La complessità e le molteplici sfaccettature del tema risaltano negli abstract pervenuti ciascuno dei quali focalizza l'attenzione su un aspetto, su un contesto piuttosto che su una fase del ciclo vitale; sottesa vi è una forte complementarità fra i contributi che adottano approcci interpretativi e quelli che privilegiano un taglio empirico.

Emergono nondimeno in maniera trasversale alcune questioni che proponiamo come piste di riflessione sulle quali confrontarsi:

- difficoltà a far emergere la specificità dell'accostamento pedagogico al tema dell'orientamento (molto più noti approcci psicologici, letture anche "strumentali" dell'orientamento, schiacciamento sulla dimensione informativa) fuori dalla comunità scientifica dei pedagogisti;
- percezione di minor robustezza degli strumenti/metodi per orientare in campo educativo (il primo strumento è l'educatore) a fronte di strumentazioni "forti" provenienti da altri ambiti disciplinari che però rispondono a logiche diverse e che non possono essere semplicemente trasposti;
- la pluralità dei soggetti educativi deputati ad orientare e dei luoghi (formali, informali, non formali) pone l'esigenza di definire le specificità di questi interventi, gli obiettivi e quindi il profilo di competenze richiesto.

Proprio in tal senso è necessario riconoscere il primato della pedagogia che da un lato si fa cornice teorico epistemologica che non smette di interrogarsi sull'irripetibilità del soggetto, sul suo rapporto con il mondo e sul ruolo che per esso possono giocare strategie efficaci di formazione e orientamento, dall'altra deve farsi militante e offrirsi come spazio metodologico-operativo-progettuale utile a rendere concreta l'emancipazione del soggetto e la sua capacità ad aspirare, direbbe Appadurai. Perché la riflessione teorica non basta. Essa ha il compito di rinnovare e ricalibrare continuamente anche la sua funzione operativo-progettuale-concreta di scienza del "fare" e del "creare" pedagogico. Per tal via, la Pedagogia del Lavoro diventa scienza "dell'impegno", della mediazione e dell'interconnessione: un sapere formalizzato epistemologicamente che si propone non solo come disciplina da insegnare e come ambito di ricerca da indagare ma come modello e strumento per promuovere una concreta prassi di collegamento tra sistema formativo, storia personale e mondo.

Proprio perché le pratiche attivate talvolta sono indotte o richieste con urgenza dalle situazioni vissute sul campo (la pratica spesso precede la teoria e la teoria è indotta

anche da bisogni di natura pratica) diventa fondamentale studiarle adeguatamente non solo per valutare l'efficacia di ciascuna ma soprattutto per rintracciare elementi di trasferibilità (anche metodologica) che permettano di definire criteri che abbiano una validità oltre il "qui ed ora" senza sacrificare la specificità.

La complessità del compito induce, sul piano della ricerca, a:

- adottare quadri metodologici ampi e preferibilmente mixed per integrare qualità e quantità anziché contrapporle (Montalbetti, Raptti, 2016; Ortalda, 2013; Picci, 2012; Teddlie, Tashakkori, 2009);
- adottare dispositivi che sappiano dar voce ai diversi attori, che tengano in considerazione il loro punto di vista (Gemma, Grion, 2015; Grion, Cook-Sather, 2015);
- progettare modalità di diffusione e comunicazione degli esiti delle ricerche rivolte non solo alla comunità scientifica ma anche alla comunità più ampia (Montalbetti, 2012; Viganò, 2011).

In tale prospettiva, la ricerca educativa, in particolare quella empirica, può porsi come risorsa per l'orientamento contribuendo a fornire stimoli per meglio leggere il fenomeno, per arricchire i quadri interpretativi di riferimento e per fornire indicazioni non solo a diversi attori che operano in campo educativo ma anche a quanti sono deputati a compiere scelte sul piano del *policy making* (Girotti, 2009; Viganò, 2011).

Bibliografia

- Agazzi, A. (1966), *Educazione integrale e orientamento*, in «La Rosa dei venti», 5, pp. 2-10.
- Aime, M. Pietropoli Charmet, G. (2014), *La fatica di diventare grandi*, Einaudi, Torino.
- Augé, M. (2014), *Il tempo senza età, La vecchiaia non esiste*, Cortina, Milano.
- Baldacci, M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Franco Angeli, Milano.
- Damato, M. (2014), *Ci siamo persi i bambini, Perché l'infanzia scompare*, Laterza, Roma-Bari.
- Dato, D. Cardone, S. Mansolillo, F., (2016), *Pedagogia per l'impresa, L'Università dialoga con il territorio*, Progedit, Bari.
- Dell'Oro, F. (2015), *La scuola non (si) orienta*, in «La Lettura», inserto della «Repubblica», 22 novembre.
- De Masi, D. (2014), *Mappa mundi, Modelli di vita per una società senza orientamento*, Rizzoli, Milano.
- Galli, N. (2002), la Pedagogia di Aldo Agazzi, in «Pedagogia e Vita», 2, pp. 39-91.
- Gemma C., Grion V. (2015), *Student Voice, Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*, Cafagna, Barletta.
- Girotti, L. (2006), *Progettarsi, L'orientamento come compito educativo permanente*, Vita e Pensiero, Milano.
- Girotti, L. (2009), *La ricerca educativa per l'orientamento*, Eum, Macerata.
- Grion, V. Cook-Sather, A. (2013, a cura di), *STUDENT VOICE, Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Guerini, Milano.
- Ortalda, F. (2013), *Metodi misti di ricerca, Applicazioni alle scienze umane e sociali*, Carocci, Roma.
- Loidice, I. (2009, a cura di), *Orientamenti: teorie e pratiche per la formazione permanente*, Progedit, Bari.
- Montalbetti, K. (2012), *La ricerca pedagogica: conoscere, intervenire, comunicare*, in «Education Sciences & Society», 2, pp. 255-269.

- Montalbeti, K. (2015), Formare e (ri)orientare i lavoratori “over 40” fra crisi occupazionale e inclusione sociale, *Analisi di un progetto pilota*, in «Pedagogia Oggi», 1, pp. 315-324.
- Pellerey, M. (2011), La scelta del metodo di ricerca, *Riflessioni orientative*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», IV, 7, pp.107-111.
- Picci, P. (2012), Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti, in «Studi sulla Formazione», 15, 2, pp. 191-201.
- Rossi, B. (1999), *Tempo e progetto, Saggio sull'educazione al futuro*, La Scuola, Brescia.
- Savickas, M.L. (2014), *Career Counselling, Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*, Erickson, Trento.
- Sultana, R. (2012), *Learning career management skills in Europe: a critical review*, in «Journal of Education and Work», 25, 2, pp. 225–248.
- Teddlie, C., Tashakkori, A. (2009), *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral sciences*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Vicinanza, L. (2015), *Chi ci ha rubato la felicità*, in «L'Espresso», 46, 19 Novembre.
- Viganò, R. (2011), Ricerca educativa tra significatività e sostenibilità, in M. Corsi, V. Sarracino (2011, a cura di), *Ricerca pedagogica e politiche della formazione*, Tecnodid, Napoli, pp. 99-109.

Orientare l'istituzione. Conferire voce per promuovere dialogo

di Giuseppe Annacontini – Università del Salento

Abstract: The present paper aims to introduce to an experience, carried out at the University of Salento, in order to improve the quality of the courses here activated. This action is framed in the latest emphasis that the policy makers of the university governance give to the “3th mission” and, in particular, we would like to underline how relevant is to have a well balanced conformity between “student’s mental representations” and “student’s daily perceptions” within the everyday University life, so that “community engagement” may be properly supported.

Keywords: “third mission”, community engagement, student’s representations, student’s perceptions

1. Premessa teorica

Nel presentare una esperienza universitaria di progettazione e implementazione di iniziative di miglioramento della qualità dell’offerta formativa, partiremo dal dichiarare la piattaforma teorica da cui abbiamo preso le mosse. Ciò nella volontà di dar corpo teorico ed empirico alla trasformazione in atto del rapporto tra università e *stakeholders* interni ed esterni.

Si tratta, in altre parole, di aggiungere criticità all’enfasi – di gran moda – posta sulla “terza *mission*” dell’università a partire da una riflessione su aspetti meno consueti di tale azione. In particolare, è nostra convinzione che intraprendere iniziative di *community engagement* o, meglio, di “impegno e responsabilità sociale” vada oltre l’intessere con il territorio rapporti misurabili secondo lo stretto criterio dell’efficienza economica. Più rilevante (e più a lungo termine) è cercare di coglierne le più ampie ricadute culturali, sociali, etiche e politiche che l’istituzione università può avere sul territorio.

In tal senso, è già un buon inizio considerare “integralmente” la definizione di terza missione dell’università che, tra le sue variabili, si riferisce anche alla *formazione continua* e all’*apprendimento permanente*. E ciò permette di comprendere come tale missione rappresenti un elemento fondamentale per la stessa istituzione universitaria nei termini di apertura critica e formativa al territorio. In altre parole è necessario ricordare che l’impegno e la responsabilità sociale dell’università vanno commisurati e direttamente connessi prima di tutto con la capacità di promuovere “benessere della comunità di appartenenza” nella doppia dimensione macro (la comunità sociale) e micro (la comunità universitaria). Un costrutto complesso e dinamico, il “benessere di comunità”, ma su cui è importante tornare a riflettere data l’ampia fenomenologia di problemi che

rientrerebbero in una sua tematizzazione, così come sarebbe importante mettere questo spazio-tempo della relazionalità umana al cuore di una problematizzazione pedagogico-educativa che vede tra i suoi protagonisti anche l'università.

Una università attenta ai valori dell'impegno e della responsabilità sociale deve, dunque, essere in grado di trasformare e di trasformar-si, di orientare e di orientar-si. Intenzioni, queste, che si traducono praticamente in una idea politico-sociale attraverso azioni utili a riaffermare la libertà dell'istituzione universitaria attraverso la reciprocità del riconoscimento della libertà del vivere sociale. Riuscire ad attivare azioni utili a garantire la reciprocità tra queste due libertà significa curare le aspettative comuni di sviluppo e crescita solidale. Una istituzione universitaria che orienta e si orienta si pone come agente reale e motore generativo pratico-operativo di "riconoscimento" e "stabilizzazione" della dinamica trasformativa sociale, a partire da un approccio pedagogico-tutelare delle differenze individuali, delle potenzialità espressive, delle particolarità culturali, delle località scientifico-disciplinari che in essa possono trovare un efficace medium per impedire rigidità che porterebbero solo all'indebolimento della relazione università-territorio. In particolare, l'auto-orientamento dell'istituzione universitaria riteniamo sia una delle prime competenze da sviluppare e accompagnare per instradarsi lungo questo obiettivo e, in tal senso, l'azione che qui presentiamo è un tentativo di produrre una base empirica sulla quale progettare la trasformazione del modo di pensare e pensarsi, di progettare e progettarsi dell'università.

In tale processo di auto-orientamento un ruolo precipuo gioca il rapporto storico e strutturale che l'università intrattiene con il proprio territorio e che contribuisce a definire la sua percezione di autoefficacia come anche la sua efficacia comunicativa. È noto, d'altro canto, che negli ultimi anni tale rapporto è stato riconsiderato e valutato a partire dal crescente bisogno di realizzare partnership strategiche utili a migliorare la funzionalità del sistema utenti-università-territorio. Un sistema aperto e dinamico che, ad esempio, Kagan e Duggan (2009) analizzano a partire dai possibili livelli di partenariato di cui l'università può esser polo e che vede, all'altro capo: «Individuals, Families, Community Groups, Public and Third Sector Organisations, Public and civic institutions, Local strategic bodies» (p. 47). Con tutti questi soggetti l'università può avviare diversificate azioni riconducibili, per i due autori, a sette aree di intervento: «service learning, service provision, faculty involvement, student volunteerism, community in the classroom, applied research, and major institutional change» (p. 48). Le possibilità di partenariato e le relative azioni sono, dunque, numerose e sarebbe auspicabile che tali iniziative potessero esser fatte oggetto di un attento monitoraggio, definendo un'area di valutazione che vada ad analizzare il ritorno delle azioni universitarie in termini di benessere di comunità.

Attraverso questo sistema di relazione, l'università storicizza il proprio telos di "impegno e responsabilità sociale" nel dialogo costruttivo con i soggetti portatori di interesse. Ed è per questo che preliminare passaggio per attivare azioni di terza missione è *porsi all'ascolto e conferire voce*, perché altrimenti sarebbe difficile ripensare un modello di coinvolgimento e di responsabilizzazione delle parti in causa nel cammino di costruzione del benessere della comunità, a partire dal rendere consapevole la "relazione tra politiche dell'organizzazione, processi di comunicazione, partecipazione e coinvolgimento degli interlocutori" (Viviani, 2006).

L'università che si delinea si conformerebbe, allora, a un modello (originario e tutt'ora più che valido, ma che non possiamo dare per scontato) di istituzione di alta formazione scientifico-professionale, che dovrebbe già di per sé essere orientativo di prassi istituzionali tese a monitorare la temperie storica in cui essa vive e si radica, portandola a prestare attenzione (e soprattutto ad anticipare) alle tendenze e agli orientamenti scientifici, professionali e culturali a partire dai quali restituire valore umano a saperi e pratiche che talvolta faticano a trovare, specie per gli studenti, senso e significato. L'istituzione università, dunque, deve dare voce, prestare ascolto e così riconoscere la materialità nella quale opera, incentivando consapevolezza riflessiva, razionale e storica, specie dei suoi primi interlocutori, gli studenti.

È, però, nostra convinzione che per formare tali competenze (riflessività e razionalità storica) esse debbano essere possedute anche dall'istituzione che le promuove e, questo, implica che l'istituzione università sappia leggere e comprendere le logiche e le pratiche che sono diffusamente presenti nei gangli del proprio apparato e che regolano i modi di replicazione e riproduzione di saperi, competenze, professionalità. È importante, si diceva, partire dall'ascoltare il proprio "interno" che, nel caso specifico, è incarnato nella figura degli studenti che vivono l'università, non di passaggio ma come soggetti sociali. Una tale pratica è già di per sé potente inibitore sia delle derive auto-referenziali (in riferimento alle politiche amministrative e didattiche dell'università) sia delle etero-referenziali (alle richieste fondate su un'unica ragione economico-finanziaria) mentre facilita la comunicazione i diversificati livelli della società.

2. Verso una generatività ricorsiva

Il Consiglio didattico dei corsi di studio di area pedagogica dell'Università degli Studi del Salento lavora da tempo per migliorare e monitorare l'efficacia della propria offerta in termini di formazione e servizi. Per far ciò si è convenuto di porre particolare attenzione al benessere degli studenti, convinti che questo passaggio sia fondamentale per migliorare la comunicazione e la funzionalità dell'intero sistema università-territorio.

Tra le diversificate azioni intraprese – di monitoraggio, orientamento, tutorato; di ripensamento del sistema lezione-seminario-tirocinio per migliorare i processi di "terza missione" – in questa sede presentiamo i risultati (sempre in progress) di un'azione avviata dal prof. Annacontini dal 2014 e condotta a livello di Ateneo, e che è stata fatta propria anche da altre università della Regione Puglia (Bari, prof.ssa Gallelli; Foggia, prof.ssa Dato). Si tratta di una azione di ricerca che ruota intorno ai dati raccolti per mezzo di un questionario appositamente prodotto e intitolato: "La mia Università – Questionario esplorativo delle percezioni e delle rappresentazioni degli studenti delle Università di Bari, Lecce e Foggia".

Lo strumento realizzato intende fornire dati per comprendere se le intenzioni che animano le iniziative dell'università e le rappresentazioni che di essa hanno i suoi più numerosi utenti (gli studenti) siano allineate. L'analisi dei dati rilevati permette di segnalare la presenza di problemi di condivisione e comunicazione (delle finalità istituzionali, di saperi, di pratiche, di missione ecc.) che potrebbero indebolire il legame tra

università e portatori di interesse interni ed esterni. Inoltre è da segnalare come l'assunzione di una prospettiva sistemica e complessa della relazione università-territorio-studenti consenta di sostenere che l'analisi micro di questi terzi protagonisti potrà, in ragione del principio ologrammatico (Morin, 1993), fornire conoscenza e possibilità di comprensione di quanto accade a livello di macro sistema. Ma, soprattutto, permetterà di valutare la capacità della istituzione università di comunicare azioni e intenzioni e, contemporaneamente, consentirà al corpo docente di autovalutare le criticità progettuali o didattiche dei singoli corsi di studio, riducendone al massimo i rischi di "estemporaneità", attivando prospettive condivise delle finalità dei corsi e pratiche di compartecipazione alla organizzazione degli stessi (Moreno-Murcia et al., 2015; Xu, 2012).

I dati raccolti costituiscono una base empirica tale da mettere nelle condizioni l'istituzione-sistema università di attivare un processo di riflessione sulle particolari idee di formazione, di didattica, di impegno e responsabilità sociale ai plurali livelli della vita universitaria; ma anche sulle rappresentazioni epistemologiche, sugli orientamenti interpretativi di cosa significhi educare, sulle proiezioni di ricerca, sul senso che l'impegno comunitario può avere per il corpo docente in generale (Annacontini, 2014). Si intendono incrementare, così, i livelli di consapevolezza dell'istituzione università, attraverso una più ampia e documentata conoscenza sia degli "effetti culturali e sociali" della propria azione sugli studenti, sia delle aree su cui investire in quanto di potenziale sviluppo.

Importante annotare, ancora, come la ricostruzione delle percezioni e rappresentazioni che gli studenti hanno della propria università deve, naturalmente, essere riferita in primo luogo al contesto fatto dall'insieme di speranze e progetti che dà forma al singolare avvenire (come gli studenti vedono se stessi "da grandi"). La valutazione a cui può essere sottoposta la base empirica rilevata deve, infatti, essere sempre commisurata all'idea che ciascuno studente ha del valore intrinseco e proattivo che la frequenza di un corso di studi ha in riferimento al proprio progetto di vita (Bertin & Contini, 2004; Weiner, 1985). In un certo qual modo, la presenza di valutazioni non eccessivamente divergenti tra una "rappresentazione generale di università" e una "percezione empirica del modo in cui funziona la propria università" restituirebbero il valore della qualità percepita dallo studente (Squarzoni & Stefani, 2011). E, tuttavia, è importante non confondere la qualità percepita dallo studente tout court con la qualità dell'istituzione universitaria, e ancor meno con la sola qualità riferita ai criteri di efficacia e sostenibilità economica o agli standard delle realtà sociali e produttive del territorio.

Si tratta, invece, di ritrovare il senso del costruito qualità dell'esperienza università nella riattivazione di una dinamica circolarità tra le istanze portate avanti dai portatori di interesse interni; dalle funzioni docenti e organizzative dell'università; dai portatori di interesse esterni. Tale circolarità (è questo l'assunto e l'auspicio della ricerca) metterà l'università nelle condizioni di produrre beni sociali fruibili e percepibili all'incrocio dei valori storici ed etici della comunità, dei saperi codificati e promossi dal corpo docente, delle esperienze ricche di senso e di motivazione degli studenti.

La generatività ricorsiva dei vertici appena descritti è condizione per produrre pubblico interesse, inteso come criterio in base al quale misurare la responsabilità dell'istituzione università. Una responsabilità scientifica e di funzionamento, di ricerca ed etico-sociale, di insegnamento e di comunicazione, tutte convergenti nella meta-responsabilità del consolidamento dei nessi università-studenti-comunità.

Rimettere in circolo riflessione sulle percezioni e rappresentazioni degli studenti è un primo passo nel percorso teso a restituire all'università la capacità di sostenere e facilitare la costruzione di quella tensione al futuro che è riconosciuta mancare non solo ai giovani ma alla cultura e alla società. Dunque, l'implicito della ricerca è decisamente ambizioso e si fonda sulla convinzione che ascoltare e dare voce agli studenti universitari sia il primo passo se si vogliono valorizzare pedagogicamente i percorsi curricolari dei corsi di studio, e di qui rianimare una dinamica positiva di impegno, responsabilità, sviluppo sociale e culturale (Dato, 2014). I dati raccolti consentiranno di riflettere sulla dimensione interazionale e co-costruttiva del contesto formativo come orizzonte nel quale le persone possano sentirsi centro di una più ampia rete (poli-centrica) sociale e culturale (Cole, 1985), pur senza appiattare la propria visione su soli orizzonti locali che minerebbero i potenziali di sviluppo degli studenti. Potendo indirizzare nuove e più calibrate azioni comunicative, la conoscenza delle rappresentazioni e delle percezioni sostiene un aperto, sensibile e storicamente rilevante dialogo ricostruttivo di visioni, eticità, funzionamenti, capacità (Nussbaum, 2001, Sen & Williams, 1982) tra docenti, studenti e altre funzioni universitarie e sociali (Rogoff, 1982).

Si tratta di affermare una cultura organizzativa che porti a considerare lo studente come soggetto attivo solo se e quando esso è messo in grado di esprimere il proprio potenziale critico e decostruttivo, in opportuno democratico dialogo con gli interlocutori altri, nel perimetro università come anche nel contesto socio-politico-culturale di appartenenza. E ciò perché deve essere riconosciuta sia "the effectiveness of dialogues in action as a practical means by which university-community can become active participants in liberating communication process", sia come "an educational system can be egalitarian and liberating only when it prepares youth for fully democratic participation in social life and equal claim of the fruits of economic activity" (Kurubacak, s.d.).

Il passaggio alla qualificata compartecipazione dialogica qui prefigurata non è, dunque, automatico. Proprio per questo riteniamo che un approccio descrittivo delle diverse realtà che compongono il sistema universitario sia di aiuto nel ridurre l'insorgere di fenomeni dispersivi della componente studentesca e di disorientamento dell'istituzione stessa. D'altronde, come sintetizza efficacemente Semeraro (2006), tra le maggiori cause della dispersione la letteratura scientifica indica, insieme ad altre, la mancata integrazione del sistema mondo-università.

La conoscenza delle rappresentazioni e delle percezioni degli studenti delle nostre università ci pone nelle condizioni di meglio seguire e sostenere il processo di cura e formazione del potenziale di sviluppo emancipato delle loro menti (Annacontini, 2014), e questo già semplicemente per il fatto di consentire un "riallineamento" delle azioni che l'università mette in campo per comunicare impegno, efficacia, coinvolgimento e responsabilità, anche alla luce del progressivo evolvere di paradigmi umani e professionali inediti e che solo una formazione tesa a condividere e rafforzare conoscenze e a fondare abilità e competenze euristiche e critiche riesce ad arginare nei suoi esiti più socialmente pericolosi (Dato, 2014).

3. Il questionario

Lo strumento che qui presentiamo è, si è detto, parte di una più articolata riflessione in atto e di una progettazione in corso d'opera nell'Università del Salento tesa a realizzare un sistema che si basi sul monitoraggio e sulla documentazione di due binari della vita universitaria, il monitoraggio: 1) della domanda esplicita e implicita interna (legata al coinvolgimento di studenti e docenti); 2) della domanda esplicita e implicita esterna (legata all'eterogeneo campo dei portatori di interesse). Lo strumento La mia Università – Questionario esplorativo delle percezioni e delle rappresentazioni degli studenti delle Università di Bari, Lecce e Foggia, si colloca nel primo binario in riferimento alla dimensione studentesca.

Il questionario ha per scopo consentire agli studenti di UniSalento di comunicare la propria idea di università in riferimento alle tre missioni che essa è chiamata ad assolvere (Formazione, Ricerca, Public engagement) come anche di dare visibilità a dette idee e rappresentazioni.

La somministrazione, iniziata a febbraio 2014, è sempre in corso d'opera. I dati che si intendono presentare sono quelli considerati più utili a riflettere su alcuni nodi di rilievo pedagogico e didattico della vita universitaria e comprendono tutto il mese di gennaio 2015. Saranno dunque utilizzati i dati riferibili – in prima istanza – alla prima missione, per quanto per affrontare le questioni relative all'efficacia dell'offerta e delle iniziative universitarie sia impensabile procedendo per rigide compartimentazioni tra le missioni.

La compilazione del questionario è stata, per motivi puramente materiali, incentivata (in UniSalento) soprattutto tra gli studenti dei corsi di studio di area pedagogica (tri- e biennalisti). A questa popolazione (274 compilazioni utili) faremo riferimento per quanto l'organizzazione del questionario consente l'accesso e la selezione di dati specifici per corso di studio, anno, genere e altro. Questionario e dati sono permanentemente disponibili sulla piattaforma di Ateneo.

Riportiamo, per sintesi, i commenti dei dati riferiti solo ad alcuni item e con valori aggregati, senza articularli in base alle variabili: data di rilevazione, sesso, data di nascita, corso di studio, anno di corso, frequenza dei corsi. Le variabili sono comunque sempre variamente articolabili e i dati estrapolabili a seconda delle esigenze. La compilazione è assolutamente anonima, facoltativa e promossa singolarmente dai docenti, per quanto sarebbe opportuno rendere strutturale la rilevazione dei dati, anche integrandoli con nuove domande o modificando le esistenti. Accanto al numero della domanda-stimolo, per semplificare la lettura, è riportata una “R” che indica la parte dell'indagine sulle “Rappresentazioni” o una “P” che indica la parte sulle “Percezioni”.

Item da 1.R a 3.R: In generale, il compito essenziale dell'Università è:

- trasmettere saperi;
- offrire occasioni perché gli studenti possano mettere a confronto saperi ed esperienze (socializzare i saperi);
- formare competenze tecnico-professionali.

Item da 1.P a 3.P: Il mio Corso di Laurea è essenzialmente un centro

- di trasmissione dei saperi;
- di socializzazione dei saperi;
- di formazione di competenze tecnico-professionali.

La rappresentazione che gli studenti di UniSalento hanno dell'università corrisponde a un modello decisamente partecipato e costruttivo di sapere, uno spazio di discussione anche alla pari dove i momenti di formazione sono accompagnati da occasioni per discutere e problematizzare i contenuti appresi. Si tratta di una idea di formazione universitaria come orientata a promuovere competenze spendibili a livello tecnico-professionale. La formazione universitaria è per la maggior parte degli studenti strumentale a un progetto di vita che ruota intorno all'affermazione professionale. È, questo, un dato proiettivo difficilmente riscontrabile dallo studente durante il corso di studi (se non nel tirocinio). In tal senso è difficile pensare che gli studenti siano propensi a tener conto dell'utilità a lungo termine di un sapere nella pratica professionale. Non deve sorprendere, pertanto, se, nel riportare le proprie percezioni, i valori delle priorità vengano di fatto rovesciati dagli studenti, affermando che UniSalento formi innanzitutto ai saperi, poi a socializzarli e in ultimo alla professione (anche se i dati non sono particolarmente sbilanciati ciò che interessa è il tendenziale rovesciamento). Ciò dovrebbe portare a riflettere sull'eventualità che a livello istituzionale promuova uno stile didattico che curi maggiormente gli aspetti di contestualizzazione dei saperi rispetto alle professioni, ammettendo che (cosa non scontata) tutti gli studenti dei corsi di studio di area pedagogica abbiano una chiara rappresentazione della figura professionale per la quale si stanno formando.

5.R – In generale, all'Università è importante la corrispondenza tra denominazione degli insegnamenti e contenuti di sapere in essi trattati.

5.P – Nel mio Corso di laurea c'è corrispondenza fra denominazione dell'insegnamento e contenuti trattati.

I dati praticamente sovrapponibili tra le percezioni e le rappresentazioni non si ritiene debbano confortare, anche se l'Anvur apprezzerrebbe un tale risultato. Nel caso della rappresentazione generale, si afferma che l'epigrafe del corso deve corrispondere ai suoi contenuti, circostanza apprezzabile solo in parte e in riferimento ai contenuti istituzionali della disciplina. Diversamente, si ritiene che la corrispondenza dovrebbe esserci piuttosto che tra epigrafe e contenuti, tra epigrafe e dominio disciplinare, con ciò rivalutando gli aspetti più di confine del settore scientifico-disciplinare in cui il corso di studi rientra, introducendo lo studente alle tematiche che, magari essendo più di confine, sono quelle della ricerca più aggiornata e viva. Per le stesse ragioni il dato delle percezioni degli studenti dovrebbe dare a pensare. L'istituzione università dovrebbe riflettere se tale dato non la allinei a quella prospettiva di così detta secondarizzazione dell'università, ossia del progressivo incentivo ad abbassare i livelli della sfida formativa della ricerca al più lineare e calcolabile compito informativo della disciplina.

6.R – In generale, il fine dell'Università dovrebbe essere quello di generare nuove conoscenze.

6.P – Il mio Corso di Laurea è un centro di costruzione di nuovo sapere.

Decisamente diffusa e radicata è l'idea che l'università sia un centro di menti al lavoro per elaborare nuovo sapere, e molto buona è anche la percezione che gli studenti hanno di UniSalento come centro di elaborazione di sapere. Il compito, in riferimento a questo item, è migliorare la comunicazione con gli studenti e con il territorio rispetto

al progredire della ricerca da parte di tutto il corpo docente. Iniziative che rientrano a pieno titolo nella terza missione dell'università cui UniSalento dedica energie da tempo, forse per questo i risultati di questo item sono apprezzabili. Sottolineiamo come questi valori mettono in luce il potenziale di UniSalento di divenire sempre più una comunità di ricerca che accoglie la comunità degli studenti, una opportunità che diventa responsabilità del corpo docente cui è rimesso il compito di mettere in gioco la propria ricerca anche nella didattica quotidiana.

7.R – In generale, l'Università dovrebbe svolgere una funzione critica rispetto al sapere costituito.
7.P – Il mio Corso di Laurea è un centro di critica rispetto al sapere costituito.

Il dato qui si rivela essere contrastante in maniera sensibile (valori medio-alti nella rappresentazione, medio-bassi nella percezione). La funzione critica dovrebbe essere considerata come la fase aurorale della elaborazione di nuovo sapere. In tal senso, se il dato della rappresentazione sembra essere in linea con i dati dell'item riferito alla costruzione di sapere (6.R), non lo stesso può dirsi per il dato sulla percezione (6.P). Sorge il dubbio che lo strumento utilizzato non abbia saputo comunicare il costrutto “critica” agli studenti che, forse, gli hanno attribuito più un significato “pubblicistico” che “epistemologico”. È necessario, dunque, interrogarsi su questo costrutto e su come esso sia percepito dagli studenti. Anche perché riteniamo che la valutazione della capacità di un corso di studi di essere luogo di critica del sapere costituito sia mediata in primis dalla didattica, ed è, dunque, un problema di comunicazione di un modello formativo che a livello istituzionale si auspica si voglia sempre più aperto, partecipato, centrato sugli aspetti generativi dei saperi (ritenuti di alta professionalizzazione) oltre che sullo studente.

9.R – All'Università gli studenti dovrebbero partecipare alle attività e ai risultati delle ricerche in essa condotte.
9.P – Nel mio Corso di laurea gli studenti partecipano alle attività e ai risultati delle ricerche condotte in esso.

Anche da questi dati risulta che gli studenti considerano la ricerca un fattore di assoluto rilievo per la vita dell'istituzione università. Ma il dato ci dice anche della necessità di rendere questa azione maggiormente partecipata. In controtendenza a una rappresentazione degli studenti come soggetti preoccupati solo dal dover sostenere il sempre più frenetico ritmo di esami spesso frammentati, qui si rivela una domanda di partecipazione che per loro avrebbe grande valore formativo ma scarso riconoscimento funzionale al raggiungimento della laurea. Tuttavia questo dato mette l'istituzione nelle condizioni di pensare all'organizzazione di “azioni integrate” di prime basilari esperienze di formazione alla ricerca. I modelli, effettivamente, non mancano, dal più datato PBL al più in voga Flipped learning, ciò che sembra mancare è la messa all'opera di questi modelli anche solo per parte della normale progettazione degli insegnamenti del corso di studi.

4. Conclusioni

Questa prima iniziativa, e questa prima lettura di dati che sono sempre in corso di aggiornamento, offrono, come visto nell'analisi degli item, già molti spunti per valutare l'opportunità di avviare un processo, necessariamente di medio termine, utile a ripensare, da parte dell'istituzione universitaria, il proprio modo di comunicare parte rilevante della propria attività (che è poi parte della propria identità). Tutto ciò a partire, tra l'altro, dalla organizzazione della didattica e dalla condivisione della ricerca. Dal questionario scaturiscono, infatti, dati rilevanti per cercare vie di integrazione sia delle modalità formative in aula, sia delle esperienze partecipative al di fuori di essa (pur sempre all'interno dell'università) secondo una prospettiva di maggiore coinvolgimento degli studenti in azioni didattiche partecipate e co-dirette e prime iniziative di ricerca scientifica.

Si annota, metodologicamente, come in sede di riflessione sui dati sia emerso il bisogno di modificare e arricchire il questionario di domande utili a meglio focalizzare specifiche problematiche indagate. Inoltre si ipotizza, per il prossimo passaggio, di affiancare questa modalità di rilievo delle rappresentazioni e percezioni con approcci di tipo qualitativo (interviste) da integrare ai dati del questionario.

In tal modo si ritiene che l'istituzione università possa meglio dotarsi di uno strumento ausiliario per dare voce e mettersi all'ascolto di una componente essenziale per la propria vita (gli studenti) e così orientare più efficacemente la propria azione verso la messa in atto di un modello formativo che veda nello studente un membro della comunità di apprendimento, di pratiche e di ricerca (non più utente/cliente, non più neanche semplice portatore di interesse) in ogni momento della vita universitaria. Tuttavia il passaggio a tale differente modalità relazionale e operativa richiede, da parte dell'istituzione università, una attenta riflessione sulle possibilità dei corsi di studio di implementare (in relativa autonomia) un sistema che innovi didattica, comunicazione e ricerca, a partire dalla identificazione e ridefinizione della rappresentazione stessa dell'azione formativa, con tutto ciò che essa comporta quando si intenda riporre al centro lo studente.

Bibliografia

- Annacontini, G. (2014), *Pedagogia dal sottosuolo*, L'Harmattan, Torino.
- Anvur (2015), *La valutazione della terza missione nelle università italiane*, <http://www.anvur.org/attachments/article/26/M~.pdf> (ultimo accesso: 10/4/2015).
- Bertin, G.M. & Contini, M. (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma.
- Cole, M. (1985), *The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other*, In J. V., Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dato, D. (2014), *Il ruolo attivo della pedagogia del lavoro, Prospettive teorico-metodologiche per una università aperta*, In "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", IV, 1.
- Kagan, C. & Duggan, K. (2009), *Breaking down barriers: universities and communities working together*, RIHSC, Manchester.
- Kurubacak, G. (s.d.), *The Power of University-Community Partnerships for Lifelong Learning: A Framework for Dialogic Leaderships*, Anadolu University: Eskisehir.

- Martin, L.L. Smith, H. & Phillips, W. (2005), *Why Are Innovative University-Community Partnerships Important?*, In "The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal", 10, 2.
- Moreno-Murcia, J.A. Silveira Torregrosa, Y. & Belando Pedreño, N. (2015), *Questionnaire evaluating teaching competencies in the università environment, Evaluation of teaching competencies in the università*, In "New Approaches in Educational Research", 4, 1.
- Morin, E. (1993), *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano.
- Nussbaum, M. (2001), *Giustizia Sociale e Dignità Umana*, il Mulino, Bologna.
- Rogoff, B. (1982), *Integrating context and cognitive development*, In M.E. Lamb, & A.L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology*, 2, Erlbaum: Hillsdale, NJ.
- Sen, A.K. & Williams, B.A.O. (1982), *Utilitarismo e oltre*, Il saggiaatore, Milano.
- Squarzoni, A. & Stefani, E. (2011), *Assicurazione della Qualità dei Corsi di Studio universitari: il modello CRUI*, Fondazione CRUI, Roma.
- Weiner, B. (1985), *An Attributional Theory of achievement Motivation and Emotion*, In "Psychological Review", 92, 4.
- Xu, Y. (2012), *Developing a comprehensive teaching evaluation system for foundation courses with enhanced validity and reliability*, In "Educational Technology Research and Development", 60, 5.

L'orientamento narrativo come strumento di prevenzione della dispersione scolastica

di Federico Batini e M. Ermelinda De Carlo – Università degli Studi di Perugia

Abstract: From early school leaving urgency comes the Italian project Guidance Dropout, financed by Ente Cassa di Risparmio di Firenze, in partnership with the University of Perugia, ISFOL, 6 Educational Institutions and 4 training agencies. The leitmotif is the narrative orientation as a preventive tool from primary school to the dropout. Through the narrative skills students become autonomy and capable of build their own identity, imagine themselves in the future, plan solutions, deciding for themselves who they want to be. The project is monitored by longitudinal assessment.

Keywords: early school leaving, guidance, narrative skills

1. La dispersione scolastica oltre i numeri e le percentuali

La dispersione scolastica nonostante i recenti numeri del Miur (2016) che rilevano una riduzione dei livelli di abbandoni e ripetenze, risulta ad oggi ancora una emergenza sociale. La classifica europea inserisce l'Italia agli ultimi posti. E anche se di recente si rileva appunto un trend positivo (6 punti percentuali d'inversione negli ultimi 10 anni), siamo ancora ben distanti dalla media europea dell'11,9%.

L'Eurostat conta il 17,6%, l'Istat il 23,8% di ragazzi che abbandonano la scuola prima del termine del percorso.

Parametri diversi per raccontare un disagio che rende comunque necessario azioni sinergiche e risolutive.

In seguito al Trattato di Maastricht (1992) e alla Strategia di Lisbona (2000), la Commissione Europea già nel 2008 aveva definito i cinque benchmark del rendimento medio europeo che l'Unione avrebbe dovuto raggiungere entro il 2010. Tra gli obiettivi:

- ridurre la percentuale di abbandoni scolastici almeno del 10%;
- aumentare almeno del 15% il totale dei laureati in matematica, scienze e tecnologie, diminuendo nel contempo la disparità di genere;
- arrivare almeno all'85% di ventiduenni che abbiano completato il ciclo di istruzione secondaria superiore;
- ridurre la percentuale dei quindicenni con scarse capacità di lettura almeno del 20% rispetto all'anno 2000;
- innalzare almeno al 12,5% la partecipazione degli adulti in età lavorativa, ossia tra i 25 e i 64 anni, all'apprendimento permanente (*lifelong learning*).

La Commissione Europea successivamente, relativamente all'inclusione sociale, ha riproposto di ridurre entro il 2020 nuovamente il tasso di abbandono scolastico del 10%.

I numeri nascondono insidie e criticità legate alla misurazione della stessa. L'assenza di un'anagrafe degli studenti come prassi consolidata, non consente di fatto di quantificare gli abbandoni non formalizzati e soprattutto i *ghost*, quegli studenti le cui assenze protratte nel tempo, diventano semplici banchi vuoti senza nome e storia. Attualmente il Miur attraverso il sistema SIDI sta lavorando in questa direzione, ma il viaggio è ancora lungo¹.

La dispersione, causa di povertà e disuguaglianza (European Commission/Eacea/Eurydice/Cedefop, 2014); quarto obiettivo di sviluppo sostenibile a livello mondiale nella nuova Agenda di Sviluppo Sostenibile dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite (2015); sfida prioritaria dei Paesi Membri dell'Unione Europea nella Strategia 2020, si racconta ben oltre le percentuali, attraverso le voci di insegnanti e studenti che ogni giorno vivono sulla loro pelle l'esperienza della perdita di un allievo o di un compagno.

Nei laboratori all'interno di collegi di docenti in alcune scuole tra Arezzo e Firenze, condotti nella cornice del progetto denominato OrientaDropout², è stato chiesto ai docenti di definire la dispersione attraverso parole, immagini, emozioni ed esperienze. Così le parole chiave della dispersione sono diventate immagini di esclusione sociale, bullismo, solitudine, di barriere, di limite, di dissipazione di intelligenze.

Le emozioni sottese all'esperienze di impotenza, di indifferenza, di tentativi mal riusciti, di attribuzioni di colpe a ritroso si connotano di negatività e bassa energia, come tristezza, rassegnazione, impotenza.

Ma l'insegnante è davvero impotente in questo processo? Oppure può e deve fare qualcosa? Per rispondere occorre analizzare e comprendere a fondo i fattori legati alla dispersione scolastica, come evolvono, come interagiscono (rafforzandosi) tra loro e influiscono sul fenomeno e su come determinate azioni possano prevenire il loro insorgere o contrastare i loro effetti. Al centro deve esserci sempre lo studente. La normativa su questo è esplicita e non lascia spazio ad interpretazioni.

Il DM 239 del 2007 con l'elevamento dell'obbligo di istruzione a 10 anni sostiene di voler *“favorire il piano sviluppo della persona nella costruzione del sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale”*. Compito della scuola e del docente è garantire che i giovani acquisiscano le competenze chiave di cittadinanza attraverso lo sviluppo delle competenze di base, riconducibili a quattro diversi assi culturali con obiettivo l'innalzamento e l'acquisizione di saperi e competenze. Sulla stessa scia si pongono le Indicazioni Nazionali per il curriculum del 2012 che sottolineano anche per i bambini delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione la principale finalità dello sviluppo armonico e integrale della persona, nella promozione delle competenze e nel rispetto delle differenze.

¹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico, 2013.

² Progetto di ricerca intervento finanziato nel 2015/2016 dall'Ente Cassa di Risparmio di Firenze con il partenariato dell'Università di Perugia, dell'ISFOL, le Associazioni Pratika e Nausika (Arezzo). Il progetto coinvolge sul campo 6 Istituti Scolastici e 4 agenzie formative del territorio.

I docenti possono agire a partire proprio dallo studente, da ciò che la normativa pone al centro, e prima ancora la letteratura scientifica da Aristotele a Dewey (1949) a Bruner (1986) e a tanti altri attivisti più o meno noti.

Claparède (1952) sosteneva la necessità di “svolgere prima l’alunno e poi il programma”. Restituire la parola al soggetto anche in un’ottica di student voice (Batini, Bartolucci, Cook, 2016) è un primo passo per consentirgli di agire consapevolmente dando senso al percorso scolastico.

Rogers in “Potere Personale” (1977) sosteneva che ogni soggetto contiene in sé le potenzialità di autorealizzazione, quella che Maslow (1954) collocava tra i bisogni più “elevati” dell’essere umano. La possibilità di esprimersi e quella di essere accettato per uno studente, secondo questa analisi, rappresentano il terreno privilegiato della sua motivazione ad agire e progettarsi. Il potere personale è la capacità di riconoscere i propri bisogni e quella di condurre un dialogo costruttivo tra le aspirazioni, tra sapere, essere e divenire (Le Boterf 2010).

L’abbandono precoce costituisce una forma di sofferenza, di alienazione dal proprio potere personale, ovvero il risultato perdente di una lotta tra il sé reale, carico di aspettative proprie, sogni e bisogni, idee, modi di fare unici e il sé ideale, legato ad un modello di studente perfetto costruito sulle aspettative di altri.

2. Orientare per non disperdere

L’attenzione al soggetto in formazione, in un’ottica di sviluppo del “potere personale” (Rogers, 1977), ovvero dell’autonomia, dell’identità e della cittadinanza, richiama in causa inevitabilmente il tema caldo dell’orientamento.

Orientare non significa accompagnare alla scelta finale, ma educare ad una postura, a far prendere consapevolezza di sé, dei propri bisogni, dei propri interessi, delle proprie passioni per scegliere. Alla base di questo percorso c’è la necessità di sviluppare le competenze di base, requisito fondamentale per leggere sé e i contesti che ci circondano.

La mancanza di un buon orientamento costituisce uno dei fattori che influiscono sugli abbandoni precoci. Ricerche hanno rilevato come gli studenti con migliore percezione delle proprie capacità e maggiore autostima hanno maggiore motivazione allo studio e inferiori probabilità di abbandono (Alibernini, Lucidi, 2011; Batini, 2014). Il ruolo del senso di auto-efficacia pare decisivo anche per il fenomeno della *rinuncia selettiva* ad affrontare specifiche discipline (Zan & Di Martino, 2009).

L’orientamento diventa certamente il primo strumento di intervento e prevenzione contro la dispersione scolastica e sociale, in quanto va ad agire sulle variabili legate ai fattori individuali (Dalton, Gennie, Ingels, 2009).

Esso, inteso non come mero strumento informativo, rappresenta un percorso di analisi di sé, di sviluppo di metacognizione, di esplorazione dei propri bisogni, di valutazione delle possibili scelte, di allenamento all’ascolto di sé e dell’altro, sostiene e rinforza di fatto la motivazione allo studio.

Il Ministero dell’Istruzione alla fine del 2008 ha avviato una serie di azioni finalizzate all’orientamento, con la costituzione del Gruppo Tecnico Scientifico Nazionale (Decreto Dipartimentale n. 40 del 31.07.2008). L’obiettivo era elaborare linee guida

per la realizzazione di percorsi orientativi nelle scuole di ogni ordine e grado e per la diffusione di una nuova concezione di orientamento. L'idea di fondo era la visione dell'orientamento come strategia che investe il processo globale della persona, che si estende lungo tutto il corso della vita, attraversa il processo educativo sin dalla scuola primaria ed è trasversale a tutte le discipline. La strategia del Piano Nazionale Orientamento, intesa in termini di un processo continuo, venne successivamente delineata nella C. M. n. 43 del 15 aprile 2009.

Nel 2014 il Miur con *Le Linee guida per l'orientamento permanente* riconosce alla scuola il ruolo centrale nei processi di orientamento e le affida il compito di realizzare in autonomia o in rete con soggetti pubblici o privati attività di orientamento, finalizzate alla costruzione e al potenziamento di una didattica orientativa per lo sviluppo delle *based competencies* e di attività di sostegno alla progettualità individuale.

Prevedere una didattica orientativa nei processi di insegnamento-apprendimento vuol dire sperimentare metodi, strumenti e percorsi che pongano il soggetto al centro, che lo riattivino, restituendogli la voglia di studiare, crescere, divenire, scegliere. In sintesi le attività di orientamento narrativo incidono sui livelli motivazionali.

La motivazione, considerata chiave di lettura per capire i fenomeni legati allo scarso rendimento scolastico è stata spesso oggetto di studio dei processi di insegnamento-apprendimento. Le ricerche si sono focalizzate, in particolare, su come gli studenti strutturano ed utilizzano le conoscenze durante l'apprendimento. In questo ambito, si è registrato un crescente interesse sull'uso efficace di strategie di apprendimento orientante a motivare a partire dalla propria storia (Pintrich, Cross, Kozma, Mc Keackie, 1986).

Gli studi principali nel settore sono stati estremamente importanti per la concettualizzazione dei processi di apprendimento; tuttavia il loro carattere di esperimenti rigorosamente controllati, con soggetti volontari e ricompensati, con compiti chiaramente definiti ha posto delle difficoltà di generalizzazione a contesti di apprendimento reali (Boekaerts, 1987; Pintrich, Schrauben, 1992). A tale riguardo si è constatato ad esempio che, sebbene istruiti in training specifici, gli studenti fallivano ad applicare ai compiti scolastici le strategie e le conoscenze acquisite in laboratorio. I ricercatori si sono posti il problema di che cosa impedisse il transfer delle conoscenze e delle abilità e se il fallimento fosse attribuibile solamente a fattori di natura cognitiva. Per tale ragione si è affermata in anni recenti l'idea che un impegno scolastico caratterizzato dal desiderio di comprendere e padroneggiare i contenuti, si ottiene nella misura in cui si stabilisce una relazione positiva tra variabili motivazionali e cognitive (Pellerey, Orio, 1995). L'interazione tra queste variabili può facilitare o inibire i processi di pensiero e di conseguenza il rendimento scolastico.

Un esempio molto evidente di rapporto tra variabili di natura motivazionale e cognitiva è stato scoperto da Ames e colleghi (Ames, Archer, 1988; Graham, Golan, 1991). In coloro nei quali prevalgono le motivazioni di tipo intrinseco, ovvero legate al sé e alla propria storia, si osservano più frequentemente azioni di elaborazione profonda del contenuto da apprendere, più alti livelli di consapevolezza metacognitiva, di persistenza di fronte agli ostacoli, di soddisfazione in ciò che si fa, di disponibilità a scegliere compiti difficili e sfidanti.

La semplice motivazione estrinseca, legata ad un voto o ad una punizione, comporta azioni di elaborazione superficiale, l'affidamento all'apprendimento mnemonico, la

tendenza a scegliere compiti facili e ad evitare compiti difficili e intellettualmente stimolanti (che potrebbero mettere in crisi le capacità attuali), la scarsa persistenza di fronte alle difficoltà (Graham, Golan, 1991; Pintrich, De Groot, 1990).

Per quanto sintetiche queste considerazioni consentano di chiarire le “sottili” relazioni tra fattori cognitivi e motivazionali. È stata avanzata l’idea che la motivazione ad apprendere sia il risultato dell’azione combinata e reciprocamente interdipendente di variabili. L’attività di pianificazione didattica non può prescindere da questa conclusione, attribuendo grande valore al ruolo dell’orientamento.

Superando l’approccio didattico-motivazionale e l’idea che la motivazione ad apprendere sia una disposizione personale degli studenti, rispetto alla quale si ritiene difficile intervenire, l’orientamento come azione didattica consente di considerare la motivazione ad apprendere come un elemento che può essere sistematicamente incluso nella pianificazione del processo di insegnamento-apprendimento (Keller, 1987).

Le azioni orientative, centrandosi sui soggetti e sulle loro storie, consentono introdurre attività didattiche motivanti (Wlodkowski, 1989), favoriscono un clima emotivo positivo, costruiscono un’ambiente di sostegno, appropriati livelli di difficoltà dei compiti, obiettivi di apprendimento significativi (Brophy, 1987).

Si vuole avanzare l’idea che un’azione didattica creativa e dotata di molteplici sfumature può prevenire la demotivazione degli studenti e la conseguente decisione di abbandono, educando ad un permanente interesse ad apprendere orientato allo sviluppo globale e integrato della personalità.

Si tratta di sostenere la *coesistenza educativa*, ovvero lo sforzo di integrare all’interno degli assi culturali obiettivi, tecniche e procedure didattiche di natura orientativa.

L’intervento orientativo nella scuola, fin dai primi anni, è strategico dunque non solo nelle fasi di scelta o passaggio, ma nella lotta all’insuccesso scolastico.

Ad argomentare questa posizione sono anche le evidenze di molti dropout, ragazzi fuori usciti dai percorsi di istruzione scolastica, nelle interviste narrative (Batini, 2014) confessano che tornando indietro nel tempo, sceglierebbero diversamente.

Scelte sbagliate, dunque sono spesso alla base di scelte di vita di abbandoni, vissuti come fallimento, che diventano costi sociali, ma soprattutto costi individuali.

Ci sono studi che hanno dimostrato a grandi numeri come spostando avanti il momento della scelta, è possibile compiere scelte migliori e, di conseguenza avere ridurre i rischi di dispersione (Rumberger, 2008). I ragazzi arrivano alla scelta senza un’educazione appropriata e si affidano così al giudizio dei docenti.

Le ricerche di Croninger (2007) contrariamente alla realtà di molte scuole, mette in luce quanto sia fondamentale il consiglio orientativo per ridurre il rischio di dropping out da scuola.

Un risultato evidente è stato individuato da una ricerca condotta all’Università degli Studi di Perugia, in cui sono stati analizzati i criteri legati al consiglio orientativo dei docenti. Indipendentemente dalle capacità degli alunni, a parità di rendimento, quelli italiani venivano indirizzati verso i licei, mentre quelli non italiani verso percorsi tecnico professionali. Nella maggior parte dei casi il consiglio era attribuito in base al rendimento scolastico. Così accadeva che il consiglio orientativo trascurando motivazioni reali e competenze, diventasse facilitatore di abbandono.

3. Buone prassi di orientamento a scuola: sviluppare competenze di scelta e di progettazione

Progettare l'orientamento come momento curricolare e azione formativa fin dai primi anni di vita scolastica consente di superare l'idea di consiglio orientativo, totalmente affidato al docente. L'orientamento come pratica didattica consente di mobilitare competenze di scelta e di progettazione e di ripensare il consiglio orientativo come momento di confronto e di scambio tra docente e discente, dove il discente non è accompagnato alla scelta, ma è protagonista attivo della sua scelta.

L'orientamento costituisce, dunque, uno degli snodi decisivi per consentire ai ragazzi di contribuire attivamente alla determinazione del loro presente e del loro futuro. Le scuole con le loro proposte di percorsi formativi devono consentire agli insegnanti di sviluppare da un lato una didattica orientativa dall'altro azioni sperimentali di orientamento formativo (secondo il modello della palestra delle competenze orientative). L'Alternanza scuola lavoro per riuscire a esplicitare la propria potenzialità necessita delle capacità di gestione e di progettazione di una didattica coordinata da parte della scuola. È dunque necessario pensare a momenti formativi per gli insegnanti e alla sperimentazione di forme innovative di collaborazione.

È da queste riflessioni che, all'interno del progetto denominato Orientadropout, finalizzato alla riduzione della dispersione scolastica e alla promozione del successo formativo, trovano ragion d'essere tre macro-attività destinate alle scuole relative alle competenze di base, alla lettura e all'orientamento narrativo.

Queste tre aree d'azione sono strettamente in correlazione tra di loro. Il recupero delle competenze di base è evidentemente fondamentale per lo sviluppo di tutte le altre competenze. L'insuccesso formativo in una delle competenze di base, spesso molto precocemente, porta lo studente a rinunciare al confronto con la disciplina e alle cosiddette scelte di "evitamento". Così spesso la scelta dei percorsi è legata al voler evitare il più possibile la disciplina, piuttosto che mirata a perseguire le proprie aspirazioni.

La lettura che favorisce l'immaginazione, attiva la memoria e consente di migliorare la capacità di leggere i contesti. Alcune evidenze hanno dimostrato sul piano scientifico l'esistenza di una stretta correlazione tra lettura-successo formativo e professionale (Batini, 2014). L'orientamento narrativo, persegue finalità di sviluppo competenze orientative, affrontando l'educazione alla scelta come postura fin da piccoli. Strumento d'intervento sono le storie, lette ad alta voce che mobilitano competenze di base, progettuali, sociali, a diversi livelli.

L'orientamento narrativo, con approccio formativo, si pone l'obiettivo di promuovere competenze di autorientamento per imparare a compiere scelte immediate o future, in direzione di una decisione, o in seguito alla lettura appropriata del contesto esistenziale e/o professionale; per progettare un percorso formativo, o per migliorare la percezione di sé per il soddisfacimento dei propri bisogni o per la realizzazione di progetti e desideri.

Nella proposta di Orientadropout i laboratori di orientamento narrativo miravano ad accompagnare i ragazzi non tanto alla scelta, ma alle scelte possibili della vita, attraverso l'utilizzo di narrazioni cartacee e digitali e di diversi di materiali biografici.

Nei diversi interventi, destinati ai ragazzi appartenenti a diversi ordini e gradi di scuola, l'orientamento narrativo viene proposto come modalità di progettazione dell'identità e mobilitazione del sé. Le proposte didattiche attivano le competenze orientative attraverso giochi narrativi, percorsi di scrittura creativa, storie stimolo, role playing, lezioni partecipate, compiti di realtà (Batini, Bartolucci, 2016). Le logiche metodologiche si basano su *experiential learning* e *cooperative learning*.

La complessità varia a seconda della fascia di età degli studenti. La lettura di libri diventa il pretesto per avviare a rappresentazioni grafico-creative; per mobilitare scritture di storie al futuro in cui sono proprio i ragazzi i protagonisti assoluti. In altri casi la base di partenza è l'esperienza quotidiana che diventa palestra di allenamento alla scelta.

Cartoncini, cappellini, buste di lettere, semplici quadratini colorati diventano strumenti per raccontarsi, per narrare interessi, sogni, progetti. L'utilizzo di metafore, come quella del viaggio diventa occasione per i ragazzi per presentarsi dal proprio punto di vista proprio e quello degli altri.

Le letture, filo portante dei percorsi di orientamento narrativo, costituiscono anche la partenza per attraversare le competenze di base in un'ottica di mobilitazione progettuale del sé e di definizione di profilo professionale.

I risultati di apprendimento dei percorsi hanno dimostrato come i ragazzi hanno migliorato in primis il loro stare a scuola e il loro modo di relazionarsi ai compagni e agli stessi docenti. Inoltre, i percorsi di co-costruzione dell'identità hanno attivato il sé e il gruppo. Al termine del primo anno di progetto, i processi e gli esiti correlati ai compiti di realtà hanno evidenziato come i ragazzi hanno acquisito le competenze per fronteggiare le diverse situazioni dell'esistente, hanno imparato a scegliere in modo consapevole e responsabile, ma anche hanno sviluppato la competenza metacognitiva, alla base dei percorsi di attribuzione di senso, fondamentale in un'ottica di agentività e progettualità.

Bibliografia

- Alivernini, F. Lucidi, F. (2011), Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study, in «The Journal of Educational Research».
- Ames, C. & Archer, J. (1988), Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes in «Journal of Educational Psychology», 80, pp. 290-267.
- Bajani, A. (2014), *La scuola non serve a niente*, Laterza, Roma-Bari.
- Batini, F. (2014), *Drop-out*, Fuorionda, Arezzo.
- Batini, F. (2015), To Choose or to Plan? The Narrative Orientation as an Answer to the Change of Orientation Need, in «Pedagogia Oggi», 1, <http://www.siped.it/12015-scegliere-oprogettare-lorientamento-narrativo-come-risposta-alcambiamento-del-bisogno-di-orientamento/>
- Batini, F. (a cura di), (2015), *Ocse: skill outlook 2013*, Loescher, Torino (edizione italiana del rapporto OCSE).
- Batini, F. Bartolucci, M. (a c.) (2016), *La dispersione scolastica*, Franco Angeli, Milano.
- Batini, F. Bartolucci, M. Cook, A. (a c.) (2016), *C'era una volta un pezzo di legno*, Franco Angeli, Milano.
- Boekaerts, M. (1987), Individual differences in the appraisal of learning tasks: An integrative view on emotion and cognition, in «Communication & Cognition», 20, pp.207-224.

- Brophy, J. (1987), Synthesis of research on strategies for motivating students to learn in «Educational Leadership», 45, pp.40-48.
- Bruner, J. (1986), *Actual minds, possible worlds*, Harvard University Press, Cambridge.
- Campana, G. (2013), *Le nuove indicazioni nazionali per il Curricolo 2012: per la scuola dell'infanzia e il Primo Ciclo di Istruzione*, Edises, Napoli.
- Castoldi, M. (2013), *Curricolo per competenze*, Carocci, Roma.
- Checchi, D. (a cura di, 2014), *LOST, Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*, Ediesse, Roma.
- Claparède, E. (1952), *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze.
- Croninger, R. G. Rice, J.K. Rathbun, A. Nishio, M. (2007), Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement, in «Economics of Education Review», 26 (3), pp. 312-324.
- De Vitte, K. Cabus, S. J. (2014), Dropout prevention measures in the Netherlands, an explorative evaluation, in «Educational Review», pp. 155-176.
- Dewey, J. (1949), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze
- Di Martino, P. Zan, R. (2011), *Attitude towards mathematics: a bridge between beliefs and emotions*, Zdm 43 (4), 471-482.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, (2014) *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Ferrara, A. Freguja, C. Gargiulo, L. (2014), *La difficile condizione dei giovani in Italia: formazione del capitale umano e transizione alla vita adulta*, Istat <http://www.istat.it/it/files/2011/02/Ferrara.pdf>
- Fine, M. Rosenberg, P. (1983), Dropping out of high school: the ideology of school and work, «Journal of Education», 165, 3, pp.257-272.
- Gentile, M. (1998), Motivare ad apprendere, in «ISRE», 5(2), pp. 80-109.
- Graham, S. & Golan, S. (1991), Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing, in «Journal of Educational Psychology», 83, pp. 187-194.
- Keller, J. M. (1987), The systematic process of motivational design, in «Performance & Instruction», 26, pp. 1-8.
- Le Boterf, G. (2010), *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions* (2eme éd.), EYROLES - Editions d'Organisation, Paris.
- Maslow, A. (1954), *Motivazione e Personalità*, Armando, Roma.
- Pellerey, M. & Orio, F. (1995), La diagnosi delle strategie cognitive, affettive e motivazionali coinvolte nell'apprendimento scolastico, Costruzione, validazione e standardizzazione di un questionario di autovalutazione, in «Orientamenti Pedagogici», 42, pp. 683-726.
- Pellerey, M. (2010), *Competenze*, Tecnodid, Napoli.
- Pintrich, P. R. Cross, D. R. Kozma, R. B. Mc Keackie, W. J. (1986), Instructional psychology, in «Annual Review of Psychology», 37, pp. 611-651.
- Pintrich, P. R. & Schrauben, B. (1992), Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. D. H. Schunk, J. Meece (Eds), Students' perception in the classroom (pp. 149-183), Erlbaum, Hillsdale.
- Ress, A. (2007), *L'abbandono: una sfida aperta per la scuola*", in *Argentin G., Cavalli A., Giovani a scuola, Un'indagine della Fondazione per la Scuola realizzata dall'Istituto IARD*, Il Mulino, Bologna.
- Rogers, C. (1977), *Potere Personale*, Astrolabio, Roma.
- Rumberger, R. Sun Ah Lim (2008), *Why Students Dropout of School: A Review of 25 Years of Research*.

- Van Klaveren, H. M. Groot, C. Brink, W. Maassen, H. (2014), The impact of community schools on student dropout in pre-vocational education, in «Economics of Education Review», pp.105-119.
- Wlodkowski, R. J. (1989), Instructional design and learner motivation. K. A. Johnson, & L. J. Foa (Eds), Instructional design. New alternatives for effective education and training (pp. 47-60), NUCEA, New York.
- Tanner-Smith, E. Wilson, S. (2013), A Meta-analysis of the Effects of Dropout Prevention Programs on School Absenteeism, in «Prevention Science», pp. 468-478.
- Trinchero, R. Tordini, L. (2011), *Responsabilità e disagio*, Franco Angeli, Milano.

«Cosa voglio fare da grande?»: aspirazioni professionali e modelli adulti di riferimento in adolescenza

di Melania Bortolotto – Università degli Studi di Padova

Abstract: Based on a recent research, the article focuses on professional aspirations of adolescents in relation to the reference adults, with the aim of highlighting some implications for the lifelong guidance at school.

Keywords: adolescence, professional aspirations, lifelong guidance

Premessa

Il presente contributo si muove sullo sfondo di una recente ricerca che ha messo a fuoco una questione cruciale per l'orientamento permanente: la dimensione etica del lavoro così come viene percepita dagli adolescenti e dai loro insegnanti (Bortolotto, Porcarelli 2015). In questa sede, ci limiteremo a raccogliere alcuni indizi utili alla nostra riflessione che si focalizza sulle aspirazioni professionali degli adolescenti in rapporto ai modelli adulti, con l'obiettivo di mettere in luce alcune implicazioni per l'azione orientativa a scuola.

1. Le aspirazioni professionali come oggetto pedagogico

La configurazione interna delle aspirazioni professionali è un condensato di fattori soggettivi, storico-sociali e culturali che ne giustifica l'attrattività per le scienze umane. Nello specifico, l'interesse pedagogico per questo oggetto di studio risiede nella sua profonda inerenza al processo di costruzione dell'identità personale con un significato del tutto particolare in adolescenza.

La rappresentazione del proprio futuro lavoro è una delle materie prime con cui edificare il proprio concetto di sé, tanto da poter intendere il 'fare', veicolato dall'attività lavorativa, come una precipua modalità e specificazione dell'essere. L'adolescenza non costituisce il punto zero di questa capacità di immaginazione se si pensa che già durante l'infanzia si è portati ad imitare per gioco certe attività professionali, a volte con una sorprendente preveggenza sull'età adulta. Se per il bambino il lavoro si costituisce come una forma di categorizzazione del mondo, per l'adolescente rappresenta un dato strutturale perché la sua età coincide con lo «stato nascente dell'auto-orientamento» (Bortolotto,

Porcarelli 2015). Egli diventa consapevole di sé ed inizia a proiettarsi nel futuro secondo una progettualità esistenziale ancora tutta da immaginare e da costruire ma di cui, pur in un clima di disorientamento biografico, egli avverte la necessità. L'idea del proprio futuro lavoro in quanto prefigurazione di uno specifico modo di essere, di pensare e di agire nel mondo, risponde a due bisogni evolutivi fondamentali: il bisogno di autorealizzazione e il bisogno di appartenenza, visibilità ed utilità sociale. A partire dai 15 anni gli interessi professionali iniziano a manifestarsi e a stabilizzarsi nei termini di una percezione, più o meno realistica, della congruità tra una determinata attività professionale e le esigenze espressive ed autorealizzative della persona (Rocher, Le Donné 2012).

La stretta interdipendenza tra lavoro e formazione identitaria rende le aspirazioni professionali un oggetto di studio promettente anche in ragione della loro intrinseca natura relazionale che si esplica su due livelli di analisi. Innanzitutto, i desideri professionali restituiscono le rappresentazioni degli adolescenti rispetto a se stessi: interessi, attitudini, capacità, valori entrano in dialogo con le caratteristiche di alcune professioni, selezionando, in un processo di progressiva specificazione, quelle più rappresentative del sé. Sulla scia degli studi di Erikson e di Super, la psicologia evolutiva dell'orientamento ha messo a fuoco questa dialettica in cui, secondo l'approccio cognitivo-sociale di Bandura, il sentimento di competenza ha un ruolo determinante nello sviluppo della carriera professionale (Rocher, Le Donné 2012).

Il secondo livello di analisi, che sarà oggetto della nostra attenzione, mette a segno un dinamismo fondamentale della costruzione identitaria e della relazione educativa: il processo di identificazione.

«Attraverso l'identificazione, l'individuo cerca di sfuggire all'angoscia di identità, che si instaura nella relazione con sé e con gli altri. Identificandosi con il sé rigido e immaturo e con l'altro onnipotente, il bambino ma anche l'adolescente e il giovane, cercano di evitare l'angoscia di abbandono e di separazione che l'autonomia, l'indipendenza, l'originalità e -perché no- anche la vocazione comporterebbero» (De Pieri, 2015 pp. 635-636).

In tal senso, l'identificazione è un dinamismo necessario ma ambivalente perché richiede di essere continuamente superato in nome della propria autonomia personale e della affermazione della propria singolarità. Essa può infatti rafforzare la dipendenza e il senso di inferiorità quando una persona, animata da sentimenti di accondiscendenza, timore o costrizione, si confronta con le attese e le aspettative degli altri. Al contrario, la sana identificazione consente di assumere i tratti positivi e desiderabili dell'altro che diventa spinta propulsiva al proprio divenire.

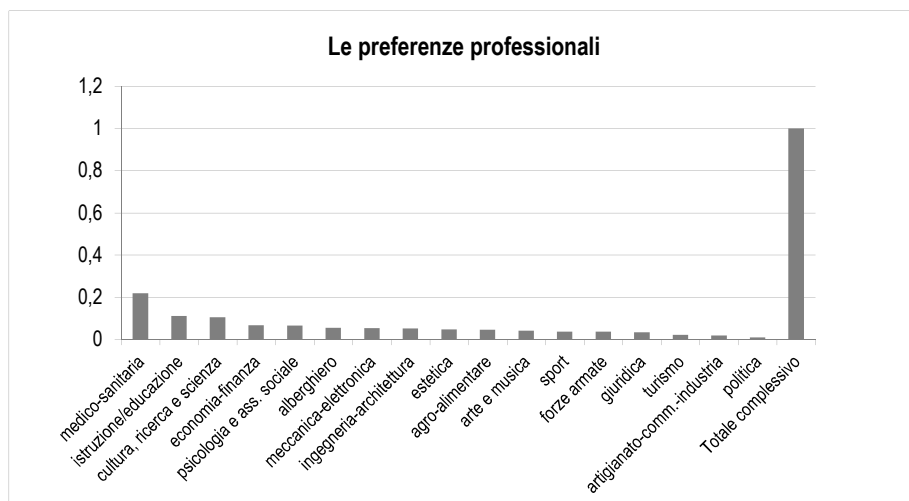
Le aspirazioni professionali sono regolate da questo complesso e raffinato congegno che immette nella dialettica autorità-libertà e, con essa, nel gioco tutto educativo della dipendenza-autonomia (Xodo, 2003). I processi di identificazione costituiscono la struttura portante del sé professionale dell'adolescente e delle sue rappresentazioni sul lavoro che maturano al di fuori dell'esperienza lavorativa ma dentro il tessuto relazionale dei contesti di vita che sono sempre affettivamente e socialmente connotati (Palladino Schultheiss, 2005). Al ruolo prioritario della famiglia nell'orientamento scolastico e professionale dei figli (Lazzarini 2010; Santagati, 2010), si affianca la funzione della scuola e del gruppo dei pari come microcosmi in cui la società prende forma ed esercita il suo tacito condizionamento.

Ai fini del nostro ragionamento, possiamo distinguere due versanti della identificazione professionale: il primo fa riferimento alla preferenza per una specifica attività lavorativa; il secondo si lega all'immagine delle persone che interpretano un certo ruolo professionale o che comunque assurgono a modelli della propria cultura del lavoro.

Quali sono le professioni verso cui si orientano gli adolescenti? Quali figure adulte sono apprezzate per il loro atteggiamento verso il lavoro e perché? Gli insegnanti sono considerati dei modelli per la propria cultura del lavoro?

2. Liberi di scegliere?

Le preferenze professionali degli adolescenti¹ rappresentano un interessante punto di osservazione sul loro atteggiamento verso se stessi e verso il futuro. Come mette in evidenza il grafico, l'area professionale che emerge come prevalente è quella medico-sanitaria cui seguono, con analoghe percentuali di preferenza, le attività professionali legate al settore istruzione/educazione e all'ambito della cultura e della ricerca scientifica. In seconda battuta si affermano le preferenze connesse al mondo dell'economia e della finanza e all'ambito della psicologia e dell'assistenza sociale. Seguono le professioni di carattere più manuale (legate al settore alberghiero e all'area della meccanica-elettronica) e tecnico (ingegneria e architettura). L'incidenza delle altre aree professionali è gradualmente decrescente fino alla politica che riscuote l'interesse più flebile.



¹ La ricerca ha coinvolto 518 studenti della scuola secondaria di II grado. Il 57,3% del campione è di sesso femminile e il restante 42,7% è composto da ragazzi. Il 57,1% degli studenti frequenta la classe terza, mentre il 42,9% è al quinto anno. I soggetti intervistati frequentano il liceo per il 44,3%; l'istituto tecnico per il 23,3%; l'istituto professionale per il 18,6% ed infine il 13,8% frequenta un CFP.

L'analisi incrociata dei dati conferma una chiara differenziazione delle aspirazioni professionali secondo il sesso²: le ragazze prediligono le professioni di carattere relazionale in cui è implicato il senso di cura (medica, educativa, psicologica e sociale che insieme occupano quasi il 57% delle preferenze) e solo in seconda battuta, le preferenze si orientano verso l'ambito della cultura e della ricerca scientifica. I ragazzi scelgono in prima istanza le professioni legate alla ricerca scientifica e alla meccanica-elettronica, cui segue l'area medico-sanitaria e dell'ingegneria-architettura. In linea con le evidenze della letteratura, il tipo di scuola secondaria si conferma come un fattore decisivo nella distribuzione delle preferenze professionali (Travagliati, 2010). Non si rilevano differenze significative tra gli adolescenti delle due fasce di età considerate: al terzo anno gli interessi appaiono già stabilizzati.

Dal punto di vista pedagogico, questa geografia delle preferenze professionali va letta entro la fenomenologia della libertà che sta alla base della progettualità e del protagonismo esistenziale della persona.

«La libertà non è un dato di fatto: è una condizione d'essere che richiede un processo di liberazione. Si tratta di una predisposizione a divenire, come autenticazione più propria dell'essere umano, ed in quanto tale il processo di formazione ne rappresenta la condizione di attuazione. Ci si libera liberando le proprie potenzialità e sviluppando le personali predisposizioni, attraverso le diverse risposte alle opportunità di assunzione di compiti di vita» (Mollo, 2008).

La libertà prende forma a partire dal *desiderio* che conduce alla *scelta* tra diverse possibilità all'interno delle quali il soggetto opta tra resistenze o condizionamenti interni ed esterni che circoscrivono il suo raggio di azione (Musaio 2016). Il coinvolgimento integrale della persona si realizza nella *decisione* che attiva l'*impegno*, culminando nella *vocazione* che può essere considerata il vertice della libertà personale (Galli 2008). Questa progressività di desiderio-scelta-decisione-impegno-vocazione appare oggi indebolita nei suoi punti di passaggio dal contesto storico-culturale e socio-economico in cui il processo di formazione della/alla libertà è chiamato a svilupparsi. La società «senza lavoro», del rischio, dell'incertezza e della precarietà sembra minare profondamente la capacità progettuale dei giovani con l'esito di una deformazione degli stessi sistemi di rappresentazione del futuro. La tensione tra ideale e reale che anima il senso progettuale dell'esistenza, entra in un cortocircuito che si traduce o in un atteggiamento impulsivo ed irrealistico del "tutto e subito", oppure in una paralisi progettuale colorata di rassegnazione. Anche in forza di una crescente sfiducia degli adulti nei

²Un'interessante ricognizione degli studi francofoni ed anglofoni sul rapporto tra rappresentazioni delle professioni e genere si trova in Stevanovic, B., Mosconi, N. (2007). Les représentations des métiers des adolescent (e-s) scolarisé (e-s) dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 161, 53-68;

Pellerone, M. (2014). Interpersonal Adjustment, Personal Resources, Aptitudes, and Interests: Vocational Decision-Making Process. *A Group of Italian Adolescents*, «US-China Education Review», 4, 9, 648-655;

Vilhjálmsdóttir, G.; Arnkelsson, G.B. (2007). Les différences liées au sexe dans les représentations professionnelles. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36, 3, 2-13.

confronti dei giovani, si parla di caduta del desiderio e di vuoto motivazionale, di intolleranza alle scelte, di assenza di impegno e di responsabilità, in definitiva di inabilità a progettare (Perla, 2008).

Eppure gli adolescenti restituiscono prospettive future ambiziose, se si considera che il profilo delle professioni cui essi aspirano è nella maggior parte dei casi di livello medio-alto. Le loro preferenze dovranno misurarsi con percorsi di studio prolungati nel tempo (si pensi al figura del medico o dello scienziato ma anche a quella dell'insegnante o dell'imprenditore) che richiedono il senso della fatica e della rinuncia, la capacità di perseverare e rimanere fedeli a se stessi, la capacità di sopportare frustrazioni e delusioni fino anche ad accettare l'insostenibilità del progetto e la necessità di reinventarsi. Si tratta di un entusiasmo sprovveduto di fondamenti cognitivi e di consapevolezza della realtà, o di orientamenti già ponderati nelle loro implicazioni? In che misura il tenore di queste ambizioni rispecchia la libertà di essere che si esprime nella vocazione?

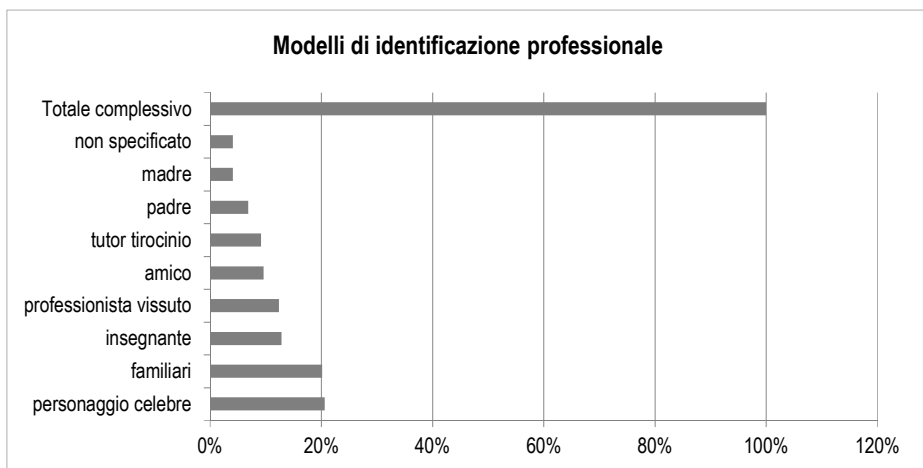
Il valore segnaletico dei nostri dati permette solo di sollecitare tali questioni che andrebbero senz'altro studiate in ottica longitudinale, inseguendo lo svolgimento delle singole biografie. Ma qualche elemento chiarificatore ci proviene dall'analisi delle spinte motivazionali che orientano verso queste aree professionali. Le ricorrenze tematiche più frequenti sono legate al concetto di *passione* in rapporto all'oggetto dell'attività professionale che in alcuni casi si manifesta già durante l'infanzia. Questa passione coincide molto spesso con l'*interesse* e l'*amore* per il sapere disciplinare considerato la base fondativa della professionalità. La predisposizione per alcune materie scolastiche si costituisce, dunque, come uno dei catalizzatori della scelta in quanto capaci di attivare un'affinità quasi elettiva con l'immagine di certe professioni. La seconda area tematica che emerge in rapporto alla dimensione motivazionale, è legata ai *valori* che l'attività lavorativa prescelta permette di affermare. Gli adolescenti manifestano un forte desiderio di aiutare l'altro che si trova in stato di disagio, di sofferenza fisica o psicologica, o comunque in una condizione di debolezza costitutiva che richiede protezione e tutela. Vi è un anelito a migliorare la società, a contribuire al bene comune attraverso il proprio futuro lavoro e a sentirsi utili al mondo. Ciò che un determinato lavoro permette di fare (come ad esempio, viaggiare, entrare in contatto con molte persone...) si connette con il desiderio di *realizzazione personale* e con la possibilità di mettere in campo le proprie *attitudini* e *capacità*. Solo in seconda battuta emergono motivazioni estrinseche legate alla possibilità di *guadagno*, *successo* e *prestigio sociale*. Se la maturità professionale in adolescenza può essere rintracciata nel modo di impostare il problema della futura vita professionale e, nello specifico, nel grado di adeguatezza tra possibilità personali e sociali (Cappuccio, 2009), in che misura queste scelte restituiscono una visione autentica, e non solo 'mitica', di sé?

3. Quali 'testimoni professionali'?

La possibilità di immaginare un futuro professionale per l'adolescente è strettamente intrecciata con la possibilità di reperire dei modelli di identificazione che siano portatori di un ideale di umanità desiderabile. La crisi dell'educazione odierna coincide con la crisi della relazione tra adulti e giovani che si manifesta nella debolezza della

«consegna intergenerazionale» dei primi verso i secondi ed in quel mimetismo degli adulti nella cultura giovanile che avvalorata la categoria interpretativa della «adulteranza» (Marescotti, 2014). Si parla di società «senza padre» proprio per evidenziare lo sgretolarsi di un fondamentale assetto simbolico, quello paterno, depositario e custode del principio pedagogico dell'autorità (Bellingreri, 2008).

Eppure più della metà dei nostri adolescenti dichiara stima e ammirazione per il proprio padre, considerando il suo atteggiamento verso il lavoro³. Le ricorrenze tematiche si concentrano su alcuni tratti di personalità (determinazione, perseveranza, forza morale, volontà, pazienza, umiltà, disponibilità...) e sulla sua capacità di trasmettere e testimoniare valori come l'*onestà*, l'*impegno* e la *responsabilità* verso la famiglia. A questi aspetti si affianca il concetto di *passione* per l'attività professionale che svolge ed, in ultima istanza, la considerazione della sua *competenza professionale*. La debolezza dei modelli adulti di identificazione si ravvisa in rapporto alle attività professionali che gli adolescenti vorrebbero svolgere in futuro. Solo nel 46% dei casi, essi rintracciano alcune figure di lavoratori che svolgono l'attività desiderata e a cui vorrebbero assomigliare. Il grafico sottostante mette in luce la distribuzione percentuale delle risposte.



I personaggi celebri sono coloro che, nell'immaginario comune spesso veicolato dai media, sono rappresentativi di un determinato lavoro per l'eccellenza o per la visibilità sociale che essi hanno raggiunto. A questi modelli con cui gli adolescenti non sono entrati in contatto reale, si affiancano i familiari (diversi dalle figure genitoriali), gli insegnanti e i professionisti con cui, in seguito alla propria esperienza personale, gli adolescenti si sono relazionati. La sensibilità verso i modelli adulti si caratterizza diversamente in base al sesso. I maschi sono attratti maggiormente dai personaggi celebri,

³ L'84% degli studenti dichiara di ammirare un componente della propria famiglia in rapporto al suo atteggiamento verso il lavoro: la figura paterna occupa il 52%, mentre la figura materna riscuote il 29% delle preferenze. Al terzo posto si collocano fratelli/sorelle e nonni.

da familiari e amici e dalla figura paterna rispetto alle femmine che prediligono familiari e persone reali con la cui professionalità hanno avuto modo di confrontarsi. Anche la tipologia di scuola frequentata incide sulla reperibilità di modelli significativi. Chi frequenta un istituto professionale o un CFP si identifica in misura significativamente minore con i personaggi famosi, mentre il tutor di tirocinio rappresenta uno dei modelli più significativi. Al contrario per i liceali e per gli studenti che frequentano un istituto tecnico, i personaggi celebri occupano il primo posto della classifica.

Se consideriamo l'insegnante in quanto lavoratore con cui l'adolescente si rapporta quotidianamente (a prescindere dal legame con le preferenze professionali), più della metà degli studenti intervistati non lo considera un modello di riferimento per la propria cultura del lavoro. Questa rappresentazione si differenzia in base alla tipologia di scuola frequentata. I liceali e coloro che frequentano un istituto professionale risultano più sensibili alla figura dell'insegnante colta in tal senso, rispetto a chi studia presso un CFP o un istituto tecnico. È significativo osservare come questa sensibilità dello studente progredisca nel corso del tempo: al quinto anno gli adolescenti appaiono più propensi a considerare la figura dell'insegnante come un testimone professionale, probabilmente in ragione anche della prossimità al mondo del lavoro.

L'analisi delle motivazioni su cui si basa questa possibilità di identificazione è rivelativa. In primo luogo, l'insegnante rappresenta un modello lavorativo per la *passione* con cui svolge il proprio lavoro, ossia per l'amore, la gioia, l'entusiasmo, la dedizione con cui manifesta il suo pieno coinvolgimento personale nel 'fare ciò che fa'. Una passione che è percepita come fonte di autorealizzazione e di motivazione intrinseca. Essa diventa generativa e quasi contagiosa per i suoi interlocutori che esprimono il desiderio di essere altrettanto innamorati del proprio futuro lavoro. Allo stesso modo, i *tratti di personalità* costituiscono un altro aspetto fondamentale nell'orientare il processo di identificazione. Una persona dotata di carattere e di un carisma capace di affascinare col proprio modo di pensare e di fare: questo è il tratto principale dell'insegnante che suscita ammirazione nell'adolescente. Un profilo che si definisce con i contorni disegnati dalle doti specifiche della volontà, della serietà e della severità, dell'ottimismo e della pazienza, della disponibilità ad imparare. Solo in seconda istanza, il riferimento va alla *preparazione culturale* (considerata il frutto di fatica e sacrificio) e alla *competenza professionale* siglata in modo preponderante dalla capacità di spiegare e di trasmettere la voglia di studiare agli allievi. L'insegnante viene stimato, inoltre, per la sua capacità di comunicare e di porsi in relazione attraverso l'ascolto, l'empatia, il rispetto e la cordialità⁴. Un modo di essere che trova convalida nella testimonianza di quei valori come onestà, impegno e responsabilità che, nelle rappresentazioni dei ragazzi, definiscono un «bravo lavoratore».

⁴ Elementi confermativi si trovano in Colombo, M. (2010). *Insegnanti e studenti: orientamenti valoriali, aspettative, agire di ruolo*. In Besozzi, E. (cur.), *Tra sogni e realtà*, (2010, pp. 71-91). Roma: Carocci Editore.

4. Considerazioni conclusive

L'identificazione professionale degli adolescenti manifesta evidenti sintomi di fatica sia nella difficoltà di reperire modelli di riferimento, sia nella distanza esperienziale e relazionale che spesso li caratterizza. A fronte di questa criticità, gli adolescenti intervistati dimostrano però una particolare sensibilità alle dimensioni etico-valoriali⁵ del lavoro che si esprime da un lato, attraverso le motivazioni che sorreggono le preferenze professionali e dall'altro, nelle caratteristiche dei modelli significativi.

L'immagine del «bravo lavoratore» si rispecchia sulla figura del padre e sul profilo dell'insegnante, colti qui come adulti rappresentativi rispettivamente del contesto familiare e scolastico. L'autorità orientativa di questi modelli passa attraverso il loro modo di essere che trova compimento nel loro modo di lavorare. Sono lavoratori appassionati che testimoniano valori ancorati alla dimensione del “dover essere” e che dimostrano un carattere forte, volitivo, perseverante, capace di affrontare le difficoltà e gli ostacoli della vita. Siamo di fronte ad un ideale di umanità che seduce per il senso di autenticità che riesce a trasmettere, fino a suscitare la desiderabilità per l'adolescente.

In ottica educativa, come può essere sostenuto questo «desiderio di essere»? Innanzitutto, è necessario liberare il campo dalle premonizioni negative degli adulti sulla capacità progettuale dei giovani nella società attuale in cui la precarietà del vivere sembra sostenibile solo attraverso obiettivi di piccolo cabotaggio. Il senso di fiducia, l'apertura nei confronti degli altri, la capacità di assumersi gradualmente le responsabilità, la propensione ad accettare le sfide, la voglia di protagonismo sono quelle credenziali formative da riscoprire perché permettono ai soggetti di orientarsi verso un modello di realizzazione significativo sia dal punto di vista personale che sociale (Garelli F. 2008).

Le strade da percorrere vengono suggerite dagli adolescenti stessi. Essi chiedono di essere educati ad operare scelte autentiche, ossia scelte in cui sappiano riconoscere e ritrovare se stessi al punto da saperle giustificare e perseguire nel tempo; scelte che siano la scoperta di «un intero comprometersi personale in un intero ambientale e sociale» (Bertagna, 2008). La capacità di “mantenersi” in questo tipo di scelta va educata attraverso la formazione delle «strutture fondamentali del volere» che trovano il loro centro di attivazione e di consolidamento nell'incontro con il mondo dei valori (Xodo 2001). In un momento storico in cui il futuro appare poco prevedibile e i ruoli professionali sono sempre più indefiniti ed incerti, l'etica del lavoro si rivela viepiù necessaria per accompagnare i ragazzi nel passaggio all'età adulta. In tal senso la scuola dovrebbe farsi carico, in stretta alleanza con la famiglia di cui non va sottovalutato il potere orientativo, di una progettazione capace di promuovere e valorizzare il contenuto etico del lavoro, in un'ottica di progressività formativa persona-studente-cittadino-lavoratore (Bocca, 1992). Questo traguardo richiede un nuovo spirito creativo e una nuova formazione capace di incidere non solo sugli aspetti cognitivi, ma anche espressivi, simbolico-relazionali ed etici del lavoro a partire dalle leve strategiche di cui dispone il contesto scolastico: il valore

⁵ Sugli orientamenti valoriali prevalenti in adolescenza Cfr. Merico, M. (2010). *Guardando al futuro: i valori come risorsa*. In Besozzi, E. (cur.), *Tra sogni e realtà*, (2009, p.97). Roma: Carocci.

orientativo delle discipline, le esperienze di alternanza scuola-lavoro, la formazione degli insegnanti come potenziali testimoni professionali.

Autenticità e volontà: due doti umane che l'adolescente ricerca tanto nell'adulto quanto in se stesso; istanze fondative della dialettica autorità-libertà in cui si gioca la credibilità della relazione educativa e, con essa, la qualità della consegna intergenerazionale.

Bibliografia

- Besozzi, E. (cur.), (2010), *Tra sogni e realtà, Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Carocci, Roma.
- Bocca, G. (1992), *Pedagogia e lavoro, Tra educazione permanente e professionalità*, FrancoAngeli, Milano.
- Bortolotto, M. Porcarelli, A. (2015), L'orientamento tra identità personale e cultura del lavoro, Prospettive di ricerca sul ruolo della scuola in adolescenza, *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 13, 1-40.
- Cappuccio, G. (2009), *La saggezza nella formulazione del progetto professionale*, In La Marca, A. (cur.), *Saggezza e adolescenti, Una sfida educativa* (2009, pp. 65-79), Armando Editore, Roma.
- De Pieri, S. (2012), *Orientare è educare, Studi e saggi psicologici e pedagogici*, (Vol.1,2), Libreria universitaria, Padova.
- Dumora, B. (2004), La formation des intentions d'avenir à l'adolescence, *Psychologie du travail et des organisations*, 10, 249-262.
- Dupont, V. Monseur, C. Lafontaine, D. & Fagnant, A. (2012), L'impact de la motivation et des émotions sur les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans, *Revue française de pédagogie*, 181, 55-70.
- Guichard, J. Huteau, M. (2003), *Psicologia dell'orientamento professionale, Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*, Raffaello Cortina, Milano.
- Marescotti, E. (2014), Adultescenza: quid est? Identità personale, aspettative sociali ed educazione degli adulti, *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 9, 2, 159-179, Clueb, Bologna.
- Marjoribanks, K. (2012), Family Background, Individual and Environmental Influences on Adolescents' Aspirations. *Educational Studies*, 28, 1, 33-46.
- Musaio, M. (2016), *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità*, Mimesis, Milano.
- Palladino Schultheiss, D.E. (2005), Le rôle des relations socio-émotionnelles dans les transitions scolaires et professionnelles, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34, 3, 2-18.
- Pellerone, M. (2014), Interpersonal Adjustment, Personal Resources, Aptitudes, and Interests: Vocational Decision-Making Process in a Group of Italian Adolescents, *US-China Education Review*, 4, 9, 648-655, David Publishing Company, Libertyville.
- Pietropolli Charmet, G. (2012), *Cosa farò da grande? Il futuro come lo vedono i nostri figli*, Laterza, Roma-Bari.
- Rocher, T. Le Donné, N. (2012), Les aspirations professionnelles des élèves de 15 ans dans 57 pays: ambition et réalisme, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41, 3, 2-22.
- Scholé (cur.), (2009), *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, La Scuola, Brescia.
- Stevanovic, B. Mosconi, N. (2007), Les représentations des métiers des adolescent (e-s) scolarisé (e-s) dans l'enseignement secondaire, *Revue française de pédagogie*, 161, 53-68.

- Vilhjálmisdóttir, G. Arnkelsson, G.B. (2007), Les différences liées au sexe dans les représentations professionnelles, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36, 3, 2-13.
- Xodo, C. (2001), *L'occhio del cuore, Pedagogia della competenza etica*, La Scuola, Brescia.
- Xodo, C. (2003), *Capitani di se stessi, L'educazione come processo di costruzione della identità personale*, La Scuola, Brescia.

Metamorfosi del lavoro e funzione orientativa della scuola

di Fabrizio d'Aniello e Luca Girotti – Università di Macerata¹

Abstract: This article aims to highlight the educational and guidance contribution that the junior high school could offer in order to promote a culture of work and a culture of collaboration able to counter the utilitarian distortions of the contemporary economic action. The paper initially focuses on the relationship between productive work, financialisation and neoliberal bio-politics of work and then dwells on the educational and cultural role assigned to the junior high school.

Keywords: pedagogy of work, bio-politics of work, guidance.

1. Premessa: il lavoro che cambia

A far data dagli anni Settanta del secolo scorso, ossia dallo spartiacque temporale che segna il tramonto del paradigma fordista e l'ingresso in quello post-fordista, il lavoro è incorso in plurimi mutamenti e, ad oggi, risulta radicalmente trasformato nei suoi elementi costitutivi. Cambiamenti di diversa natura, che hanno investito direttamente ed indirettamente tanto la sfera tecno-produttiva quanto quella organizzativa, sollecitano una rappresentazione altra del modo di lavorare e della persona che lavora. Dinamiche relazionali e dimensioni della personalità che prima erano escluse dal contesto di lavoro e dall'attività lavorativa, perché inappropriate, sono attualmente imprescindibili. La riflessività, l'apprendimento, la conoscenza, la comunicazione, la cooperazione, sono i nuovi motori produttivi che consentono di appagare le istanze di innovazione continua, richiedendo un effluvio impegnato e partecipato di svariate potenzialità soggettive ed intersoggettive.

Tutto questo è ormai noto e non c'è bisogno di soffermarvisi ulteriormente: l'evidenza empirica lo testimonia; la letteratura scientifica lo conferma. D'altra parte, mentre il lavoro, complessificandosi, permea sempre più l'umano, il lavoro stesso perde i suoi tradizionali punti di ancoraggio, smarrisce la sua società, è attenzionato da politiche rinnovate e si fa aleatorio, finendo col versare in una condizione pervasiva di precarietà. Anche questo è purtroppo noto.

Entrambi gli aspetti meritano di essere considerati pedagogicamente in vista di una riflessione sull'educabilità dei lavoratori odierni, sul senso e sul significato del lavoro,

¹ F. d'Aniello è autore dei seguenti paragrafi: Premessa: il lavoro che cambia; Lavoro e finanziaria del capitale; Lavoro ed assoggettamento biopolitico. L. Girotti è autore dei seguenti paragrafi: Una sfida non rimandabile; Una questione di cittadinanza.

sul suo portato in termini di autorealizzazione e, per di più, meritano di essere considerati a partire da prospettive poco frequentate nel nostro ambito, vale a dire quelle che riguardano il rapporto tra lavoro e capitale secondo l'approccio economico neoliberista e la deriva biopolitica che ne segue.

Agli effetti di un tale approfondimento, facendo tesoro della lezione di A. Gorz (1992, pp. 21-22) prenderemo le mosse dal lavoro produttivo di stampo industriale, in quanto esplicativo delle metamorfosi di uno sfondo antropologico comune e di un paradigma sociale strutturale che informano sulla realtà e sull'immaginario occidentali del lavoro dipendente in genere (per tacere dei riflessi sul lavoro autonomo). Inoltre, poiché lo spazio a disposizione non permette una trattazione esaustiva di tutte le variabili in gioco – nella partita biopolitica tra lavoro e capitale –, ci concentreremo soltanto su quelle essenziali, per poi lasciare il campo alle argomentazioni inerenti all'altra sponda del contributo: il rapporto tra scuola e lavoro.

2. Lavoro e finanziarizzazione del capitale

Indubbiamente, *Nascita della biopolitica* di M. Foucault (2005) è l'opera più completa ed articolata sul neoliberismo, eppure, come rileva M. Lazzarato (2013, p. 35), il filosofo francese trascura completamente un fenomeno cruciale: la finanziarizzazione dell'economia. La finanziarizzazione, al contrario, è un fattore ineludibile per la comprensione di una ristrutturazione socio-politico-economica funzionale all'imporsi di una nuova concezione del mercato, alla captazione neoliberista delle condotte in generale e alla ricaduta dell'agire del capitalismo neoliberista – specie nella sua accezione biocognitiva (Fumagalli, 2007) – sul lavoro e il suo controllo biopolitico.

Procediamo con ordine. In primo luogo, la mutazione finanziaria del capitale (o “capitalismo autofago”), principiata in concomitanza con la crisi del modello fordista e favorita da opportunità speculative aperte dall'incipiente internazionalizzazione dei mercati, ha progressivamente consentito l'autonomizzazione del capitale medesimo dalla società del lavoro (d'Aniello, 2015a, pp. 83-84 e 95), quindi l'affrancamento da tutta una serie di “norme sociali” di protezione ed assistenza, nonché di tutela occupazionale, che regolavano e in un certo qual modo compensavano l'asimmetria del rapporto tra datori di lavoro e lavoratori. In altre parole, decretando l'eclissi della necessità assoluta del lavoro salariato per la riproduzione del capitale (e ovviamente dell'edificio sociale costruito intorno ad esso con oneri e costi annessi), ha consentito di rompere quel patto fordista ben dettagliato da R. Castel (2007) o, limitatamente al contesto europeo, quel compromesso social-democratico sorto nel secondo dopo guerra (Revelli, 2001, p. 62). A sua volta, questo smarcamento, innescato dalla relativa autosufficienza del capitale finanziario e successivamente acuito dalla sua illimitata volatilità nel panorama della globalizzazione, ha dato sbocco ad una deregolamentazione (Chicchi, 2001, pp. 106-110) che, oltre ad implementare una individualizzazione delle politiche sociali improntata all'«uguale disuguaglianza» e all'obiettivo di soggettivizzare i rischi anziché assicurare gli individui (Lazzarato, 2013, p. 22), ha travolto i diritti del lavoro, le cui più evidenti ripercussioni sono il moltiplicarsi dell'individualizzazione contrattuale

e la precarizzazione (Fumagalli, 2011). La logica deregolativa, ancora a cascata, tralasciando l'extra-lavorativo per focalizzarci sulla sua variante squisitamente lavorativa, si mostra congeniale ad una rivoluzionata rappresentazione del mercato. Per il neoliberalismo, infatti, il mercato non è più fondato sullo scambio, ma sulla concorrenza, in particolare sulla concorrenza tra imprese e tra lavoratori, e la concorrenza, in un circolo vizioso, pungola la mobilitazione degli individui che lavorano (e della loro «potenza di agire») in favore del mercato medesimo, ovvero della competizione su cui si regge il confronto globalizzato tra imprese (Lazzarato, 2013, pp. 17-18). Ecco, allora, che la deregolamentazione predetta, attraverso lo sfaldamento graduale dei diritti e la privatizzazione contrattuale che sta a capo di gran parte della precarizzazione contemporanea, interviene nell'alimentare inevitabilmente le condizioni della concorrenza tra lavoratori e, perciò, della loro attivazione.

In sintesi, la finanziarizzazione del capitale altera i rapporti di potere nei confronti del lavoro, in primis di quello produttivo, lo pone in uno stato di minorità contrattuale, e tutto ciò che ne consegue – senza scordare gli esiti dei turbolenti dinamismi finanziari sul fronte dell'esigenza di una flessibilità occupazionale a monte – genera un'insicurezza di fondo propedeutica al raggiungimento di due mete complementari: la «spoliticizzazione» del lavoro (Lazzarato, 2013, pp. 26 e 29) e l'autosfruttamento del lavoratore. Nel primo caso, è chiaro che l'autonomizzazione del capitale è anche un'autonomizzazione, o meglio, una liberazione dalle pastoie conflittuali incarnate dalle lotte operaie ed è altrettanto chiaro che questa liberazione fa perno attorno all'impossibilità di sviluppare una solidarietà e, quindi, un'azione di antitesi coesa da parte di concorrenti che si preoccupano, piuttosto, di emergere per mantenere il posto di lavoro e, paradossalmente, di collaborare effettivamente solo per soddisfare le nuove forme del produrre. Nel secondo caso, la concatenazione deregolamentazione-precarietà-concorrenza-mobilitazione illuminerebbe di per sé la via che conduce all'autosfruttamento del lavoratore, ma il recupero del concetto solamente accennato di “individualizzazione del rischio” permette di delucidarla ulteriormente, rileggendo sotto un'altra luce il principio regolativo della concorrenza neoliberalista e la rivincita post-fordista del capitale sul lavoro.

3. Lavoro e assoggettamento biopolitico

Quanto finora argomentato circa l'evoluzione finanziaria “globalista” (Beck, 1999, p. 22) del capitale e la sua correlazione con l'incertezza dell'impiego e i risvolti che l'accompagnano, già fornisce un'idea abbastanza nitida di che cosa s'intenda per azione biopolitica e, nel dettaglio, per biopolitica del lavoro (Demichelis, Leghissa, 2008), ossia l'intenzione strumentale di mettere a valore l'integralità della vita del lavoratore (il “bios”, l'intero umano) per mezzo di strategie, dispositivi, normative, ecc. che agiscono fuori e dentro il contesto lavorativo. Tuttavia, la nozione neoliberalista di biopolitica del lavoro non può conquistare un livello di esaustività interpretativa se non si entra nel cuore della teoria economica che la informa. In questo ci è d'aiuto M. Foucault. In questa sede non ci è dato di disaminare completamente la sua riflessione, perciò merita limitarsi alle conclusioni a cui giunge il filosofo dopo aver rendicontato i cambiamenti apportati dal neoliberalismo americano in merito all'oggetto di studio dell'analisi economica. Tale oggetto

non è più l'interazione tra lavoro e capitale, bensì l'attività lavorativa vista come «comportamento economico» posto in atto da un lavoratore concepito non in quanto oggetto di una domanda/offerta, ma come soggetto attivo che assurge a capitale e dispone di un capitale su cui ha da investire (le proprie attitudini e le proprie competenze) (Foucault, 2005, pp. 183-185). Siffatta trasformazione antropologica comporta l'offuscamento dell'alienazione (il capitale non sfrutta se stesso, semmai investe se stesso, per l'appunto), definisce il lavoro medesimo immediatamente nei termini del capitale, sospinge il soggetto ad assumersi la responsabilità dell'investimento, lo motiva ad autoalienarsi in una dimensione non conflittuale relativamente al management e suggella il passaggio dalle politiche del lavoro alle politiche del lavoratore, consegnandogli peraltro l'assunzione onerosa del rischio. In parole povere, è come se il neoliberalismo sancisse che tutto (produttività, profitto, certezza dell'impiego) dipende dal lavoratore, dalla sua capacità di investimento e coinvolgimento. Se a ciò aggiungiamo che la moderna morfologia tecno-organizzativo-produttiva del lavoro esige la disponibilità totale delle potenzialità umane (la "vita"), il risultato che si ottiene, per dirla con A. Gorz (2003), è che tutta la persona deve farsi impresa e ergersi a "imprenditrice di sé".

Con questo non assistiamo ad un affrancamento educativo delle virtualità personali, piuttosto, come osserva M. Lazzarato, ad un processo di soggettivazione che ricompone la dialettica tra "capitalista" e "proletario", dando luogo ad assoggettamento e sfruttamento. Da una parte, si porta l'individualizzazione all'eccesso, perché il soggetto è incitato a impiegare ogni risorsa materiale e, soprattutto, immateriale (cognitiva, affettiva, ecc.); dall'altra parte, grazie alle tecniche del capitale umano, l'individualizzazione tracima nell'autosfruttamento, perché il lavoratore è insieme padrone e schiavo di sé (Lazzarato, 2013, p. 47).

Il rimando prima alle politiche del lavoratore e dopo alle tecniche del capitale umano consente di addentrarci ancora più da vicino nella materia biopolitica, ovvero sia nei meandri del come si induca l'individuo a prosciugarsi per il capitale. Andando oltre M. Foucault, già G. Deleuze e F. Guattari avevano identificato nella finanziarizzazione un dispositivo ipermoderno di assoggettamento (Deleuze, 2010; Deleuze, Guattari, 1976; Deleuze, Guattari, 1987). Ebbene, accanto a questo e ad altri, c'è pure il management del capitale umano. Detto altrimenti, ci sono le retoriche, interne alle fabbriche/imprese, della valorizzazione delle risorse e relazioni umane, l'adozione di una comunicazione e di un linguaggio tesi ad enfatizzare le qualifiche morali della mentalità imprenditoriale, la sollecitazione ad equiparare la maggiore autonomia operativa concessa dal progresso tecnologico con la premura dell'autogestione (Laval, 2014), il condizionamento strategico del clima emotivo dell'organizzazione tutta e dei gruppi di lavoro, la curvatura sulla presenza psicologica (d'Aniello, 2015b; Avallone, 2011, pp. 204-206) e, in primissima battuta, ci sono il far leva sulla connessione tra esperienza lavorativa e «affetti gioiosi intrinseci» (scatenati dalla promessa di motivazione elevata, di soddisfazione intima, di autorealizzazione), il coaching inteso come distorta ingegneria del desiderio di autoasservimento (Lordon, 2015, pp. 11, 73-75 e 125-128) e il monitoring: il monitoraggio individuale della performance in presenza e a distanza-video (Revelli, 2001, p. 175).

A proposito di quest'ultimo, è interessante appuntarne il collegamento con l'introiezione del rischio proprio di un autoimprenditore. Se il pericolo della disoccupazione

non può essere disgiunto dal capitalizzarsi a dovere e l'eventuale disoccupazione non può che essere vissuta come una colpa, di conseguenza conservare l'occupazione dipende dalla predisposizione "riconoscibile" a sintonizzare idoneamente i propri comportamenti (Lazzarato, 2013, pp. 48-49) e, per questo riconoscimento, il monitoraggio non solo è progressivamente accettato, ma è uno strumento di possibile distinzione che porta la suddetta soggettivazione all'«ultrasoggettivazione», per usare un'espressione di C. Laval (2014), cioè l'«andare al di là di sé, l'auto-superamento costante come norma di comportamento». Con ciò, chiudiamo il cerchio e ritorniamo giocoforza alla concorrenza come dispositivo biopolitico principale animato dall'insicurezza occupazionale. Le considerazioni di C. Laval (2014) sono illuminanti in questo senso: l'impresa/fabbrica post-fordista e neoliberista non è nulla di più che «la somma di piccole imprese» e ogni salariato non deve soltanto «condursi come un'impresa», deve essere gestito come «"centro individuale di profitto" in rivalità con gli altri». È così che si accende la mobilitazione di qualsivoglia energia umana.

Per concludere questa prima parte del contributo, sarebbe superfluo soffermarsi sull'evidenza dell'imperscrutabilità di autentiche condizioni di educabilità. È talmente arguibile la riduzione della persona e delle sue complesse qualità vitali a macchina che non vale la pena di ribadire l'ovvio. Pertanto, prima di passare ad analizzare il concorso pedagogico-educativo in vista di una rimodulazione culturale che possa arginare le derive utilitaristiche dell'economico e restituire dignità umana al lavoro, sembra appropriato rilevare in chiusura che l'ambiente lavorativo è sì una fucina biopolitica finalizzata ad estendere nel sociale le istanze bioeconomiche – incentivando un'incertezza/paura, una chiusura, un ripiegamento su di sé, una competizione/differenziazione con cui giocano nondimeno le dinamiche del consumo e di cui si nutre lo sviluppo dell'*homo oeconomicus* –, ma è anche una fucina supportata da dispositivi esterni di assoggettamento che ne preparano il trionfo. Tra questi, convenendo nuovamente con C. Laval (2014), ci sono indubbiamente le politiche europee di istruzione e formazione e del *lifelong learning* e la scuola stessa, entrambe sempre meno indirizzate alla coltivazione dell'umano e sempre più dirette alla coltivazione della «cultura d'impresa e dell'impresa di sé».

4. Una sfida non rimandabile

Il richiamo ora posto in luce a una seria riflessione sul ruolo delle politiche di istruzione e formazione non può certamente trovare esaustiva trattazione in questa sede, che appare comunque idonea a sollecitare il dibattito, con riferimento all'ambito pedagogico-educativo, con alcune questioni tematiche/problematiche intorno alla funzione orientativa che il sistema scolastico svolge nei confronti delle giovani generazioni (Girotti, 2006), soprattutto per quella parte della scuola italiana – la scuola secondaria di I grado (dai più ancora chiamata "scuola media") – che assume questa funzione come *mission* istituzionale. Si è evidentemente consapevoli del fatto che sono molteplici i problemi che attraversano questa scuola (Ribolzi, 2012), per la quale occorre progettare un serio percorso di trasformazione – se non si vuole parlare di "riforma" – che possa dare risposte educative adeguate ai bisogni di una preadolescenza profondamente mutata rispetto a quella per

cui era stata pensata. Si è altresì convinti che è ad ogni modo possibile una “ripartenza” per la scuola italiana (Dutto, 2013).

Ciò premesso, a fronte delle criticità precedentemente segnalate, la riflessione pedagogica e l'intervento formativo sono chiamati ad apportare un contributo sostanziale e di ampio raggio, che qui viene per l'appunto circoscritto nell'ambito delle potenzialità educative demandate alla scuola secondaria di I grado, riattualizzando una tensione orientativa esortata da uno statuto ideale ad oggi appannato da una realtà scolastica spesso disorientata e disorientante. Nello specifico, quanto si domanda a questa scuola è di focalizzare innanzitutto l'attenzione sul recupero educativo del lavoro – per orientare dal basso la sua ricomprensione culturale in un orizzonte di senso pedagogico, al servizio delle persone e della loro crescita in umanità – e sul maggiore sviluppo di una cultura della collaborazione antitetica a quella economica delle competizioni, grazie pure al predetto recupero educativo del lavoro, in particolare al fare insieme. Alcune potenzialità sono già parzialmente presenti nelle “Indicazioni Nazionali” di recente emanazione, ma stentano ad affermarsi nella quotidianità della vita scolastica. Il rimando, in tal senso, va al profilo finale dello studente – orizzonte dell'agire didattico – e, più in dettaglio, al fatto che fra le sue competenze non dovrebbe mancare quella di collaborare «con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità».

La trasformazione della società, i nuovi modelli di riferimento e l'attuale debolezza intrinseca di questo segmento del sistema di istruzione impongono, in sintesi, di affrontare la sfida di (ri-)fondare e di ri-formare l'attuale realtà scolastica “media” grazie a diverse nuove alleanze (tra saperi, tra attività, tra persone, tra luoghi, tra prospettive), ai fini di una partecipazione attiva alla costruzione di una cultura educativa del lavoro (come della vita). In vista di questa costruzione appaiono urgenti il volgere l'attenzione a un apprendimento basato anche su esperienze concrete di lavoro per il carattere prettamente formativo che il lavoro può avere sia in ottica soggettiva, esaltandone la disposizione ad enucleare le facoltà individuali, sia intersoggettiva, di maturazione cooperativa, di conquista del valore di una sana interdipendenza come antidoto culturale all'autoreferenzialità dell'*homo oeconomicus*; la proposta di integrazione scuola-lavoro non in funzione strumentale (in vista di un collocamento lavorativo), ma in prospettiva pedagogica per la formazione integrale della persona, accrescendo una diffusa consapevolezza educativa del lavoro; l'arrivare a un consiglio orientativo fra bilancio delle competenze maturate nel percorso scolastico, scelte scolastiche e prospettive vocazionali professionali.

In questo senso, la scuola secondaria di I grado costituisce un prezioso punto di riferimento e offre un terreno fertile per una rinnovata azione educativa che possa ostacolare logiche di asservimento biopolitico. Essa infatti ben si presta, in relazione all'età preadolescenziale a cui si rivolge, «a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno», in ragione del convincimento che «l'obiettivo della scuola non può essere soprattutto quello di inseguire lo sviluppo di singole tecniche e competenze», piuttosto quello di «favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi».

5. Una questione di cittadinanza

Un ambito che appare segnatamente congeniale al fine di concretizzare la funzione orientativa della scuola, scevra da logiche economiciste o funzionalistiche, è costituito da “cittadinanza e costituzione”: «l’educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell’ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà». Cooperazione e solidarietà valorizzabili, sempre divergendo dal mero perseguimento economico dell’interesse e dunque dal rafforzamento di un certo profilo antropologico, dalla effettiva promozione dello «sviluppo di un’etica della responsabilità», la quale (insieme al senso della legalità) si realizza «nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole», implicando «l’impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita».

Capire i problemi della contemporaneità (come da traguardo delle competenze della disciplina “storia”) e, quindi, impegnarsi responsabilmente per migliorare non dovrebbe escludere il cimentarsi in una diversa ermeneutica del lavoro, atta a rivederne il contenuto fattuale e culturale. In effetti, sotto il profilo educativo, da tempo l’indagine pedagogica ha posto l’attenzione sul fatto che fra i compiti evolutivi propri della preadolescenza vi siano: partecipare all’attività scolastica per orientarsi verso la vita, capire la struttura e il funzionamento della società civile, delineare una concezione di vita assiologicamente informata (Galli, 1990, pp. 72-84).

Per la natura e la struttura del presente contributo, pare opportuno porre in evidenza alcune possibili indicazioni di carattere generale a cui poter ispirare progetti/azioni/incontri di orientamento per gli studenti della classe terza.

Una prima indicazione potrebbe essere quella di sollecitare i ragazzi a progettare professionalmente il percorso scolastico, superando la logica di ipotizzare la scelta di questa o quella scuola superiore in funzione di un’attività lavorativa da “trovare”, per giungere a promuovere occasioni di scoperta della propria vocazione lavorativa come pubblico servizio per lo sviluppo e il progresso della comunità umana attraverso l’acquisizione delle conoscenze utili ad attuarla. Una risorsa a riguardo potrebbe essere costituita dall’introduzione di esperienze pratiche di studio-lavoro così che siano sperimentati in continua intersecazione ed interdipendenza “e-ducativa”, unitamente a un maggiore impegno didattico nella valorizzazione “e-ducativa” delle attività manuali, nonché da consigli orientativi che assecondino una giusta considerazione “e-ducativa” della preparazione tecnica e professionale.

Una seconda indicazione potrebbe riguardare la promozione da parte della scuola di spazi di confronto e riflessione, anche coinvolgendo le famiglie e le istituzioni economiche-sociali del territorio, in ordine alla comprensione del mercato del lavoro e dell’inserimento in esso, pure ricorrendo alla progettazione di apposite esperienze didattiche. È evidente che aspetto strategico a riguardo è la formazione di un pensiero economico critico, non adattivo, in grado di porre le premesse affinché il giovane, con la maturazione propria dell’adolescenza e nel corso della scuola secondaria di II grado, possa pervenire a maturare le competenze necessarie a “governare” il proprio inserimento occupazionale. Una risorsa in tal senso può venire anche dalla certificazione delle competenze che viene rilasciata al termine della scuola, laddove inserita in un

unico e coerente circolo virtuoso di informazioni insieme al consiglio orientativo e al documento di valutazione.

Una terza indicazione – che ben si presta a chiudere il presente contributo – potrebbe concernere quanto sostenuto da F. Totaro (1993, p. 436) circa il fatto che «autenticità, efficacia, socialità sono i tre connotati che conferiscono senso e sostanza etica fondamentale al lavoro. Ma attenzione: essi non appartengono automaticamente al lavoro, vanno bensì costruiti». In tale prospettiva, la scuola secondaria di I grado, a motivo del profilo di studente che deve perseguire, può essere luogo idoneo per progetti didattici e iniziative formative volti a sostenere un'idea di lavoro a misura d'uomo, non di profitto o di mercato, in virtù della quale l'accento è posto non tanto sulla costruzione di competenze professionali quanto piuttosto sulla maturazione di una professionalità competente come espressione di una personalità autonoma, responsabile e originale, capace di collaborare con gli altri (e non di competere) per un lavoro educante, laddove l'autoimprenditoria tenda ad una sincera autorealizzazione.

Bibliografia

- Avallone, F. (2011), *Psicologia del lavoro e delle organizzazioni. Costruire e gestire relazioni nei contesti professionali e sociali*, Carocci, Roma.
- Beck, U. (1999), *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, trad. it., Carocci, Roma.
- Castel, R. (2007), *Le metamorfosi della questione sociale. Una cronaca del salariato*, trad. it., Sellino, Avellino.
- Chicchi, F. (2001), *Derive sociali. Precarizzazione del lavoro, crisi del legame sociale ed egemonia culturale del rischio*, FrancoAngeli, Milano.
- d'Aniello, F. (2015a), *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*, Aras Edizioni, Fano.
- d'Aniello, F. (2015b), *Emotions at Work within Organizations*, in «Bulletin of the Transilvania University of Braşov – Series VII», n. 2, 2015, pp. 9-16.
- Deleuze, G. (2010), *Due regimi di folli*, in Deleuze, G. (2010), *Due regimi di folli e altri scritti. Testi e interviste 1975-1995*, trad. it., Einaudi, Torino.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1987), *Millepiani. Capitalismo e schizofrenia*, trad. it., Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1976), *L'anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia*, trad. it., Einaudi, Torino.
- Demichelis, L., Leghissa, G. (2008, a cura di), *Biopolitiche del lavoro*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine.
- Dutto, M.G. (2013), *Acqua alle funi. Per una ripartenza della scuola italiana*, Vita e Pensiero, Milano.
- Foucault, M. (2005), *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, trad. it., Feltrinelli, Milano.
- Fumagalli, A. (2011), *La condizione precaria come paradigma biopolitico*, in Chicchi, F., Leonardini, E. (2011, a cura di), *Lavoro in frantumi. Condizione precaria, nuovi conflitti e regime neoliberista*, Ombre Corte, Verona, 2011, pp. 63-78.
- Fumagalli, A. (2007), *Bioeconomia e capitalismo cognitivo. Verso un nuovo paradigma di accumulazione*, Carocci, Roma.
- Galli, N. (1990), *Educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, La Scuola, Brescia.

- Girotti, L. (2006), *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*, Vita e Pensiero, Milano.
- Gorz, A. (2003), *La persona diventa un'impresa*, in Caillé, A. (2003, a cura di), *Il lavoro dopo la "fine" del lavoro*, trad. it., Città Aperta, Troina, pp. 45-55.
- Gorz, A. (1992), *Metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino.
- Laval, C. (2014), *Nuove soggettività e neoliberalismo*, 25 giugno 2014, <http://www.commonware.org/index.php/neetwork/411-nuove-soggettivita-neoliberismo>, ultima consultazione: 02/03/2016.
- Lazzarato, M. (2013), *Il governo delle disuguaglianze. Critica dell'insicurezza neoliberista*, trad. it., Ombre Corte, Verona.
- Lordon, F. (2015), *Capitalismo, desiderio e servitù. Antropologia delle passioni nel lavoro contemporaneo*, trad. it., DeriveApprodi, Roma.
- Revelli, M. (2001), *Oltre il Novecento. La politica, le ideologie e le insidie del lavoro*, Einaudi, Torino.
- Ribolzi, L. (2012), *In medio sta(ba)t virtus: gloria e decadenza della scuola media*, 8 gennaio 2012, http://www.fga.it/uploads/media/L__Ribolzi_In_medio_stabat_virtus_-_FGA_WP42.pdf, ultima consultazione: 18/04/2016.
- Totaro, F. (1993), *Lavoro*, in Berti, E., Campanini, G. (1993, a cura di), *Dizionario delle idee politiche*, Editrice AVE, Roma, pp. 427-438.

Percorsi di orientamento per il post diploma: vissuti e considerazioni degli studenti della quinta superiore

di Giuseppe Filippo Dettori – Università degli Studi di Sassari

Abstract: The contribution presents the results obtained from a qualitative research that involved 34 students from five upper secondary schools in the province of Sassari. The students took part in focus groups that dealt with themes such as the transition from upper secondary school to university and/or to the labour market. During the focus groups, the students described the difficulties they encountered during this transition and the support they received from school, family and friends. The students' thoughts, in line with the prospects for research "Student Voice", help to understand in what ways schools can make improvements in the orientation process and in sustaining students during the difficult decision-making process post graduation.

Keywords: Orientation, support, transition

1. Le indicazioni internazionali sull'orientamento e la formazione permanente

I dati sulla dispersione scolastica degli ultimi anni, mettono in evidenza la necessità di individuare a livello nazionale processi di prevenzione del fenomeno, anche mediante azioni che mirino a favorire scelte consapevoli da parte degli studenti. Un aspetto preoccupante riguarda il 18,8% dei ragazzi italiani fra i 18 e 24 anni che abbandona precocemente gli studi senza conseguire alcun titolo o qualifica professionale (*early school leavers*), mentre la media europea è del 14,1% (Rapporto MIUR 2014). Per quale motivo tanti studenti si perdono nel loro percorso di studi? Quali difficoltà li portano a disinvestire prima e ad abbandonare poi gli studi intrapresi? Un importante documento dell'Unione Europea del 2013, *Istituzione di una garanzia per i giovani*, precisa che solo investendo nel capitale umano dei giovani europei si otterranno vantaggi a lungo termine e si contribuirà ad una crescita economica sostenibile ed inclusiva, è pertanto compito degli Stati membri «garantire che tutti i giovani di età inferiore a 25 anni ricevano un'offerta qualitativamente valida di lavoro, proseguimento degli studi, apprendistato o tirocinio entro un periodo di quattro mesi dall'inizio della disoccupazione o dall'uscita dal sistema d'istruzione formale 'garanzia per i giovani'». Così recita il primo comma del documento, evidenziando che è necessario lavorare soprattutto sulla qualificazione dei cosiddetti NEET (*Not in Education, Employment or Training*), per i quali le raccomandazioni europee chiedono un impegno da parte degli Stati

affinché questi giovani abbiano la possibilità di riprendere il percorso scolastico e formativo per consentire loro di ottenere le qualifiche di cui ancora non dispongono. Le Raccomandazioni del Consiglio d'Europa del 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale ed informale (2012/C 398/01), enfatizzano sull'importanza di una costante collaborazione fra scuola ed extrascuola per promuovere un processo di crescita globale dello studente che lo porti a maturare la competenza di imparare a imparare in una prospettiva di *long life learning*. Si legge infatti: «La convalida dei risultati di apprendimento, vale a dire conoscenze, abilità e competenze, acquisiti mediante l'apprendimento non formale e informale può svolgere un ruolo importante nel migliorare l'occupabilità e la mobilità, nonché nell'accrescere la motivazione per l'apprendimento permanente». In questo senso la scuola è chiamata a partire da ciò che i ragazzi sanno fare per promuovere un percorso formativo che nasce dalla valorizzazione delle competenze già acquisite e che rappresentano quindi il patrimonio personale del singolo ragazzo. La formazione dunque si configura come l'unica possibilità per la riqualificazione dei giovani e meno giovani che cercano un impiego, affinché possano ridefinire le proprie competenze e trovare un nuovo ruolo nel sistema produttivo di appartenenza. Per questa ragione, le Linee Guida per l'Apprendimento Permanente (MIUR 2014) esplicitano chiaramente l'importanza di un accompagnamento educativo da parte della scuola che porti lo studente a prendere consapevolmente decisioni sul proprio futuro, non solo mediante attività di informazione (per esempio presentazione dei corsi di studi universitari) ma soprattutto attraverso una didattica *orientativa ed orientante* finalizzata a promuovere capacità critiche nei ragazzi. Nel documento del MIUR si parla di azioni di accompagnamento per potenziare la competenza *Senso di iniziativa e imprenditorialità*, individuata dal Parlamento Europeo nel 2006 come una delle competenze chiave più importanti, mediante: «(...) azioni rivolte all'accoglienza e ad abituare i ragazzi a “fare il punto” su se stessi, sugli sbocchi professionali, sui percorsi formativi successivi, sul mercato del lavoro, a trovare una mediazione sostenibile tra tutte queste variabili e a individuare un progetto concreto/fattibile per realizzarle (compiti orientativi)». Tali attività di accompagnamento devono supportare i ragazzi singolarmente e/o per gruppi a fare scelte consapevoli attraverso un processo introspettivo che nasce dal confronto, dalla condivisione e dalla supervisione costante di adulti autorevoli e competenti. Nelle Linee Guida per l'Apprendimento Permanente, il ruolo dell'insegnante viene individuato come fondamentale in quanto in grado di svolgere una funzione di tutorato costante. Si supera così l'idea che responsabili delle attività di orientamento siano solo i docenti degli anni di passaggio (terza media, quinta superiore) e si rimarca invece la necessità che tutti i docenti, sin dalla scuola dell'infanzia debbano mettere in atto azioni didattiche finalizzate a promuovere negli allievi la capacità di *inside*, ossia di leggere dentro di sé, di ascoltare le proprie emozioni, di scoprire i propri interessi. La scuola delle conoscenze, così come l'abbiamo conosciuta finora, deve lasciare il posto a quella delle competenze, che va oltre l'apprendimento di soli contenuti per guardare alla formazione globale dello studente. Il Consiglio d'Europa ci dà la seguente definizione di competenze: «indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli le “com-

petenze” sono descritte in termini di responsabilità e autonomia». Secondo questa prospettiva, essere competenti vuole dire essere capaci di affrontare situazioni nuove, di prendersi responsabilità e di agire in maniera autonoma, seppure attraverso il confronto e la condivisione costante con gli altri. Già dai primi anni di scolarizzazione è importante mettere in atto una didattica che persegua questa finalità che renderà ogni individuo libero di scegliere, di essere, di muoversi sicuro nel mondo. Nella scuola secondaria tale lavoro di accompagnamento va potenziato per consentire al ragazzo di fare scelte consapevoli, individuando il percorso (di studi o lavorativo) più congeniale alle proprie capacità, alle proprie ambizioni, alla propria personalità.

2. Ascoltare gli studenti per migliorare l’offerta formativa

Nella ricerca di seguito presentata, si è partiti dal presupposto che per studiare le modalità di scelta che lo studente utilizza nel processo di transizione dalla scuola secondaria all’università o al mondo del lavoro, fosse utile partire proprio dal punto di vista dei ragazzi (*Student voice*). Seppure finora poco conosciuto in Italia, da circa un ventennio, a livello internazionale si è andato diffondendo un movimento pedagogico riconosciuto appunto come *Student voice*. I suoi primi sviluppi sono emersi a cavallo fra gli anni Novanta e i primi del 2000, quando alcuni ricercatori, in ambito soprattutto anglofono, focalizzandosi sulle esperienze scolastiche di bambini e ragazzi, cominciarono a fare riferimento alle “voci” dei giovani protagonisti della scuola, assumendo perciò il loro punto di vista, per leggere e interpretare i contesti d’insegnamento/apprendimento, fino a considerare i ragazzi come legittimi e necessari co-partecipanti nei processi di cambiamento e riforma educativa. È proprio in tali contesti che hanno preso forma e sono andate diffondendosi le espressioni, oggi ampiamente conosciute in ambito di ricerca educativa, “*Pupil Voice*” (soprattutto nel Regno Unito e in Australia) e “*Student Voice*” (negli Stati Uniti e in Canada). Pionieri di tali iniziative sono state soprattutto le due ricercatrici inglesi Jean Rudduck e Julia Flutter (Flutter, 2013, pp.27-61), che, avendo accolto la provocazione precedentemente lanciata da Michael Fullan in Canada: «Cosa potrebbe succedere se noi trattassimo gli studenti come persone la cui opinione conta nello sviluppo e nell’implementazione delle riforme della scuola?» (Fullan, 1991, p.170), hanno promosso e condotto una serie di ricerche longitudinali di consultazione degli studenti nelle scuole, dimostrando come le prospettive degli allievi possano supportare il miglioramento delle pratiche d’insegnamento/apprendimento. Numerose esperienze di ricerca con gli studenti, anche nel contesto italiano, hanno dimostrato che offrire ai giovani maggiori opportunità per esprimere ciò che pensano della scuola che frequentano è molto utile perché essi sono i più esperti in quanto i principali destinatari dell’azione didattica (Grion, Cool-Sather, 2013.). I ragazzi se adeguatamente ascoltati, sono infatti in grado di portare importanti considerazioni sulla qualità dell’offerta formativa, soffermandosi con spirito critico sulle possibili azioni di cambiamento/miglioramento. Da una ricerca condotta con ragazzi della prima classe di scuola secondaria di secondo grado, è emerso che non sempre la didattica è incentrata alla promozione dell’autonomia di pensiero e al giudizio critico dello studente (Dettori, 2009). Le critiche più ricorrenti che i ragazzi muovono alla scuola è di non essere “al

passo con i tempi” e di proporre una didattica obsoleta, prevalentemente incentrata sulla lezione frontale, che non li aiuta a fare scelte consapevoli per il loro futuro (Dettori, 2013). Come hanno dimostrato studi recenti, il post diploma rappresenta un momento di passaggio delicato e difficile sul quale la scuola dovrebbe investire di più mettendo in atto accurati processi di accompagnamento per favorire una scelta cosciente e consapevole da parte dei ragazzi (Calidoni, 2014). Ascoltando i ragazzi è infatti possibile comprendere quali siano le difficoltà che essi incontrano nel passaggio dalla scuola superiore all’università o al mondo del lavoro; partendo, dalla loro esperienza è possibile comprendere come la scuola possa migliorare le sue azioni pedagogiche finalizzate a promuovere un processo introspettivo che consenta al giovane di fare scelte adeguate per il proprio futuro.

3. La ricerca: le fasi, il campione, i risultati emersi

Di seguito sono riportati i risultati di una ricerca condotta nella provincia di Sassari nel biennio 2014/2015 sui percorsi di orientamento che gli studenti frequentanti la classe quinta della scuola secondaria hanno seguito per la scelta del corso di studi universitario o per l’inserimento nel mondo del lavoro. La finalità dell’indagine era quella di esplorare i fattori e gli elementi più significativi che incidono nei percorsi di transizione scuola-università e scuola-mondo del lavoro. Nella prima fase (aprile-maggio 2014) sono stati coinvolti studenti di quinta superiore frequentanti diverse tipologie di scuola che, mediante la partecipazione a *focus group*, si sono confrontati su come si preparavano ad affrontare il “post diploma” concentrando l’attenzione sui percorsi di orientamento offerti dalle scuole o da altre fonti (Università, web, ecc.). Nella fase di *follow-up* (marzo-maggio 2015) i medesimi ragazzi hanno partecipato ad altri *focus group* dove si è discusso sulla qualità delle scelte effettuate e sul grado di soddisfazione, essi si sono inoltre soffermati sull’efficacia delle attività di orientamento delle quali si sono avvalsi per la scelta. Per un’indagine così complessa che richiede un’analisi accurata dei vissuti personali degli studenti, si è deciso di utilizzare una metodologia di tipo qualitativo (Cardano, 2011) che consentisse ai ricercatori di analizzare in profondità le esperienze dei ragazzi. Il *focus group* (Frisina, 2010) è stato ritenuto il metodo più idoneo per acquisire il punto di vista degli studenti, esso consente loro di esprimersi liberamente seppure guidati dal ricercatore che segue una traccia predisposta precedentemente. Di seguito saranno descritti i risultati delle due fasi della ricerca.

Fase 1

Nel periodo aprile-maggio 2014 si è proceduto alla realizzazione di cinque *focus group* con ragazzi di classe quinta superiore per comprendere come si stavano preparando alla scelta del dopo diploma; in particolare sono stati invitati a confrontarsi sulle eventuali incertezze e difficoltà nell’effettuare la scelta e sui percorsi di accompa-

mento che la scuola ha predisposto per facilitare questo momento di transizione. Il campione era composto da 34 ragazzi frequentanti 5 istituti superiori della provincia di Sassari: 1 Liceo (classico), 1 Istituto Professionale (Industria e Artigianato) 3 Istituti Tecnici (Industriale, Commerciale e per Geometri). Di seguito saranno sinteticamente riportati i nuclei tematici più ricorrenti emersi dall'analisi del contenuto dei 4 *focus group* (1 per gli studenti del liceo, 1 per quelli dell'istituto professionale e 2 per i ragazzi degli istituti tecnici); in corsivo sono riportate alcune dichiarazioni dei ragazzi, ritenute particolarmente efficaci.

- a. *Incertezza per la scelta del post diploma*. Il primo aspetto che emerge dall'indagine è che sono presenti nel campione due diverse tipologie di studente: una minoranza (13 di cui 8 ragazzi e 5 ragazze) che ha già le idee chiare sul da farsi dopo il diploma e una maggioranza (21 di cui 9 ragazzi e 12 ragazze) di indecisi che dichiara di avere ancora molti dubbi soprattutto in merito alla scelta del corso di studi universitario. I ragazzi che hanno già fatto la scelta sostengono di aver maturato negli anni precedenti la consapevolezza di fare uno specifico corso di studi, come racconta questa ragazza di quinta liceo: «*So da quando ero alle medie che avrei studiato veterinaria, mi piacciono gli animali. So che è un corso di studi molto difficile, ma non mi spaventa l'idea di studiare molte ore, credo di potercela fare, sarà la mia passione a sostenermi in questo cammino*». Un ragazzo di quinta liceo racconta invece che la sua scelta nasce dalla volontà di continuare la tradizione di famiglia: «*Voglio iscrivermi in farmacia perché mio padre e mio zio sono farmacisti, anche mio nonno lo era, è una specie di tradizione di famiglia... non lo faccio per ripiego o per convenienza...ma perché mi piace*». Più spesso i ragazzi ammettono di avere ancora molti dubbi e di voler utilizzare il tempo che rimane prima dell'esame di Stato per prendere ulteriori informazioni. Nei focus emerge l'indecisione sia su corsi affini (per esempio scienze naturali o scienze biologiche) ma anche su corsi del tutto differenti come racconta, in maniera ironica, una ragazza del liceo: «*Sono indecisa se studiare economia o architettura, mi piacciono entrambi questi corsi, non so ancora che scelta farò... se proprio non mi decido fra due mesi dovrò lanciare una moneta e affidarmi alla sorte*». L'indecisione riguarda anche fra la scelta di continuare gli studi accademici o cercare un impiego, come afferma questo ragazzo dell'istituto tecnico per geometri: «*Da un lato mi piacerebbe iniziare a lavorare come geometra e avere la mia indipendenza, dall'altro continuare gli studi e diventare architetto, sono indeciso perché non ho molta voglia di studiare però mi rendo conto che come geometra molte cose non le puoi fare.... Boo... vedrò.... Intanto speriamo di essere promossi all'esame di maturità*». L'attività di orientamento della scuola non è semplice perché deve andare a lavorare su aspetti complessi che talvolta si intrecciano: la volontà di indipendenza economica, il desiderio di approfondire le conoscenze attraverso gli studi universitari, la paura di non essere all'altezza di affrontare un percorso universitario lungo e complesso, l'incertezza sul futuro e sulle reali opportunità che i titoli acquisiti possano garantire l'ottenimento di un impiego adeguato alla qualifica in possesso.
- b. *Attività di orientamento a scuola*. I ragazzi riferiscono che le scuole propongono diverse attività finalizzate ad informarli su quali scelte universitarie e/o professionali possano fare dopo il diploma. Non emerge però un vero accompagnamento

educativo che vada oltre il “mero informare” sulle opzioni possibili, come sostiene questo ragazzo dell’istituto tecnico industriale: *«Abbiamo fatto poco orientamento... a parte che ad aprile andremo alle giornate dell’orientamento universitario, non ho avuto altre indicazioni, per esempio mi sarebbe piaciuto fare un’analisi attenta dei corsi professionalizzanti anche non universitari. Ma i professori non dedicano tempo a queste cose, sono presi dal programma»*. I ragazzi che frequentano gli istituti tecnici e professionali reputano molto utili gli stage in azienda perché hanno modo di entrare nel vivo delle diverse possibilità che il mercato del lavoro offre: *«Andare in azienda è utile perché capisci se è quella la tua strada, è il modo migliore per metterti alla prova e capire ciò che vuoi fare da grande»*.

- c. *Orientamento universitario*. I ragazzi raccontano di aver preso parte alle diverse manifestazioni promosse dalle università che sono state invitate nelle scuole e/o che hanno organizzato delle giornate per l’orientamento (atenei di Sassari e Cagliari) e di aver avuto modo di acquisire informazioni utili per la scelta dei corsi di studio. Tuttavia anche queste esperienze non sempre sono state positive: *«Siamo andati al salone dello studente, ma non era per nulla chiaro, io ho appreso poco da quella giornata (...) ci davano degli opuscoli dove dicevano quali esami dare, ma non spiegavano che argomenti trattano i diversi corsi»*. Talvolta i docenti universitari, quando hanno tenuto degli incontri con i ragazzi di quinta, si sono posti come dei promotori dei loro corsi piuttosto che come dei facilitatori nella scelta del percorso, così descrive l’esperienza una ragazza del liceo: *«Da noi sono venuti diversi docenti di università sarde e non, alcune anche private, ma tutti sembravano vendere il prodotto migliore, tutti dicevano che la loro università era migliore delle altre, alle volte mi sono sentita un po’ confusa»*.
- d. *Troppa rigidità nelle attività di orientamento*. I ragazzi affermano che gli istituti tecnici e professionali organizzano le attività di orientamento soprattutto per coloro che vogliono entrare nel mondo del lavoro, al contrario nei licei si lavora per l’orientamento universitario. Emerge dai *focus group* l’esigenza di un orientamento più articolato che proponga le diverse possibilità senza chiudere troppo gli orizzonti, come spiega un ragazzo di un istituto professionale: *«Se io ad esempio volessi continuare a studiare, io non so niente di quello che posso fare quando esco da qua per continuare gli studi, anche universitari (...) sarebbe utile capire come funziona l’università, quali corsi di laurea (...) noi invece non le sappiamo queste cose. La scuola punta sul lavoro, ma in realtà possiamo fare anche altro»*. Anche una ragazza del liceo lamenta di non aver avuto la possibilità di orientarsi nel mondo del lavoro perché si dava per scontato che tutti i liceali avrebbero frequentato l’università: *«Ho chiesto ai professori se c’erano delle possibilità di lavoro dopo il diploma ma mi hanno fatto capire che con il diploma del liceo puoi fare poco, mi piacerebbe fare un corso di operatore turistico, non ho voglia di fare l’università»*.
- e. *Il ruolo di internet, compagni più grandi e famiglia nella scelta*. Nel percorso di scelta i ragazzi attingono da diverse fonti informative, ma da questa ricerca sembrerebbe che l’apporto della famiglia non abbia molto peso; dai focus si evince infatti che i genitori supportano le scelte ma quasi mai indirizzano i figli come dice questo ragazzo: *«I miei genitori mi hanno detto di scegliere ciò che mi piace, mi hanno detto che se possono mi fanno andare fuori dalla Sardegna, se credo che in Atenei*

non sardi possa trovare un corso di studi migliore». Talvolta sono i ragazzi più grandi che già frequentano l'università, ad offrire la loro consulenza sulle tipologie di corsi, gli esami, i possibili sbocchi occupazionali: «Io mi sono informata da una mia amica che già frequenta l'università, lei mi ha spiegato tutto, mi ha detto come funzionano le lezioni, gli esami, le borse di studio». I ragazzi coinvolti nella ricerca dicono di ricorrere a internet per avere informazioni sui diversi corsi di laurea, ma non sempre è facile reperire ciò che loro interessa se non si è, anche in questo caso, supportati: «Ho visto molti siti internet ma non è facile orientarsi, perciò ho chiesto aiuto ad un mio amico che è già all'università e lui mi ha spiegato come cercare nei diversi atenei, però non è semplice, da solo non ci sarei riuscito».

I *focus group* hanno permesso di comprendere le percezioni dei ragazzi di quinta superiore sul loro futuro, le difficoltà che incontrano, le paure e le incertezze che vivono in questo processo di transizione. Il passaggio dalla scuola superiore all'università o al mondo del lavoro è particolarmente difficile soprattutto in un periodo storico che offre poche possibilità di occupazione, per questa ragione alle volte si fanno scelte condizionate, come dice un ragazzo di un istituto tecnico commerciale: *«Il mio sogno è lavorare in banca ma col diploma non ti prendono se non hai la laurea o grandi raccomandazioni, se fosse per me inizierei a lavorare subito ma purtroppo sarò costretto a iscrivermi all'università e sperare che con la laurea abbia qualche possibilità in più»*. In sintesi dall'analisi dei *focus group* emerge che nella maggioranza dei casi i ragazzi non hanno le idee chiare, talvolta fanno scelte di ripiego, spesso sono indecisi e la scuola, dal loro punto di vista, non li supporta adeguatamente nel processo decisionale.

Fase 2

A distanza di un anno, nel periodo marzo-maggio 2015, sono stati realizzati due *focus group* di *follow-up* con una parte del campione iniziale di studenti (16 di cui 9 ragazze e 7 ragazzi) che hanno dato la disponibilità a confrontarsi con i ricercatori sul processo di transizione post-diploma che in molti casi è stato definito dagli stessi ragazzi "complicato" e "faticoso". La maggioranza degli studenti iscritti all'università hanno ammesso di essere soddisfatti e di aver fatto la scelta giusta: *"Mi piace moltissimo, le lezioni sono molto interessanti, spesso studio con dei colleghi e sto dando gli esami regolarmente"*.

La scelta del percorso di studi universitario, in alcuni casi si è rivelata sbagliata durante la frequenza dei corsi: *"Ho scelto giurisprudenza perché credevo che fosse la mia strada e invece non lo era... ti chiedono di studiare a memoria e io non ho molta memoria... ora mi sono ritirato e il prossimo anno mi scriverò in biologia perché lì si fanno i laboratori"*.

Alcuni ragazzi, alla luce di ciò che hanno sperimentato e vissuto nel periodo post diploma, hanno dichiarato che l'orientamento non debba essere solo 'informativo', ma dovrebbe tener conto anche dell'impatto emotivo che questa fase di transizione comporta: *"Io penso che non solo debba esserci più informazione a scuola, ma anche più preparazione psicologica perché si va ad affrontare un mondo, quello universitario, che è completamente diverso!"*

Per alcuni ragazzi che hanno intrapreso il percorso universitario (soprattutto studenti del liceo e dell'Istituto tecnico) è stato difficile il confronto con un metodo di studio molto diverso da quello sperimentato nella scuola superiore, sebbene dichiarino di avere un buon rapporto con i docenti universitari che si sono dimostrati aperti e disponibili alle varie esigenze/bisogni: *“Qui si deve studiare molto di più e noi non siamo abituati, non abbiamo un metodo che ti permette di studiare tre libri per l'esame... i docenti universitari sono molto disponibili per qualsiasi problema, hanno sempre un po' di tempo per noi, al ricevimento o magari prima della lezione”*.

Per ciò che concerne i giovani che non hanno proseguito gli studi (in prevalenza coloro che provengono dall'Istituto professionale e tecnici) le maggiori difficoltà sono correlate alla difficoltà nel proporsi ai datori di lavoro, per esempio predisponendo un buon curriculum vitae: *“Io mi chiedo perché a scuola non ci abbiano insegnato a fare un curriculum in formato europeo, io non lo sapevo fare, mi sono dovuto rivolgere a un amico di famiglia”*.

4. Sintesi conclusiva e prospettive di ricerca

In sintesi dalla ricerca emerge che nella maggioranza dei casi i ragazzi sono soddisfatti delle scelte universitarie, anche se non hanno beneficiato di un accompagnamento che andasse oltre l'informare su quanto si può fare dopo la fine della scuola secondaria. Sono critici relativamente alle indicazioni avute dalla scuola sull'ingresso nel mondo del lavoro perché sono risultate inadeguate, poco chiare, frammentarie; su questo aspetto, a parere dei ragazzi, la scuola superiore dovrebbe investire di più per un orientamento più efficace.

Dallo studio si evince che non sempre la scuola mette in atto una didattica orientativa e orientante come suggerito dalle Linee Guida per l'Apprendimento Permanente del MIUR; troppo spesso la scuola si limita a fornire mere informazioni sui possibili percorsi di studio in ambito universitario.

L'indagine, conferma quanto hanno evidenziato gli studi che aderiscono alla prospettiva *Student voice*: per migliorare le pratiche educative e didattiche è importante ascoltare e valorizzare il punto di vista dei ragazzi.

I risultati sopra descritti sono stati nel mese di ottobre 2015 condivisi con i dirigenti e i docenti delle scuole superiori coinvolte nella ricerca; sarebbe interessante riproporre a distanza di due anni un'altra indagine sulla stessa tematica per verificare se i suggerimenti sono stati accolti e le attività di orientamento sono state riviste, migliorate, implementate a partire da quanto gli studenti hanno messo in evidenza.

Bibliografia

- Calidoni, P. Cataldi, S. (2014), *Transizioni scolastiche: un'esplorazione multidisciplinare, Per un progetto di ricerca su orientamento e scelte scolastiche e professionali*, Franco Angeli, Milano.
- Cardano, M. (2011), *La ricerca qualitativa*, Il Mulino, Bologna.

- Dettoni, G.F. (2009), *La scuola media che vorrei, Una ricerca empirica con studenti e docenti di scuola secondaria di primo grado*, Aracne Editrice, Roma.
- Dettoni, G.F. (2013), *Migliorare la qualità della scuola superiore valorizzando il punto di vista degli studenti*, In Grion, V. Cook Santher, A. (cur.), *Student Voice, Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (2013), Guerini Scientifica, Milano.
- Flutter, J. (2013), *Researching students' voices: One researcher's journey*, In Grion, V. e Cook-Sather, A. (cur.), *Student Voice, Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (2013), Guerini, Milano.
- Fullan, M. (1991), *The New Meaning of Educational Change*, OISE Press, Toronto.
- Frisina, A. (2010), *Focus group, Una guida pratica*, Il Mulino, Bologna.
- Grion, V. Cook-Sather, A. (cur.), *Student Voice, Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Guerini, Milano.

Dalla narrazione alla poiesi: spostare la domanda di orientamento nelle agenzie culturali locali

di Laura Formenti e Alessia Vitale – Università di Milano Bicocca

Abstract: The paper explores the aims and early results of a territorial project of “systemic guidance”, that reinterprets the purposes of local cultural agencies intended as spaces for transformative learning. The paper describes and analyzes the “Life(St)Art” project’s participatory, mutual, trans-generational and inter-institutional orienting actions, an example of guidance practice aimed to weave a network of relationships between citizens, families and contexts.

Keywords: metaphor, transformative learning, disorienting dilemma

1. Introduzione

Quando si parla di orientamento in università e nella scuola si è immersi in un discorso egemone, radicato in esperienze agite nel quotidiano, con poca o nulla intenzionalità formativa e riflessività pedagogica. In questi discorsi, orientare significa individuare l’accoppiamento ideale tra offerta e bisogno formativo, tra saperi insegnati e profilo dello studente in ingresso, mentre orientarsi significa “fare la scelta giusta”. Questa logica lineare e istruttiva è poco efficace e offre un margine d’azione molto ridotto, nel quale l’insicurezza è un problema da superare e superabile. Non è contemplata *l’educazione a riflettere, a sostare nell’incertezza* (Formenti, 2009) e nei *dilemmi disorientanti* (Mezirow, 1991), paradossi capaci di generare apprendimenti trasformativi del soggetto, delle sue teorie in situazione e dei sistemi nei quali agisce.

Il nostro contributo esplora le ragioni di un progetto territoriale di «orientamento diffuso», che va oltre i singoli individui e reinterpreta le agenzie culturali locali come luoghi di apprendimento trasformativo. Vengono descritte e analizzate le azioni di orientamento – partecipativo, reciproco, transgenerazionale e inter-istituzionale – del progetto «Life(St)Art»¹, che propone una *pratica orientativa laboratoriale* volta a tessere una rete di rapporti tra cittadini, famiglie e contesti. Il progetto coinvolge diverse agenzie culturali – un luogo espositivo, un museo di fotografia, diverse biblioteche e scuole, l’università Milano Bicocca – dislocate nello stesso territorio (Nord-Est Milano) con l’obiettivo di creare una rete e una cultura condivisa dell’orientamento e di favorire la partecipazione attiva di tutti gli attori potenzialmente coinvolti.

¹ Progetto finanziato con assegno di ricerca del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”.

L'orientamento, generalmente interpretato come attività formale istituzionale, finalizzata, ed erogata attraverso azioni informative e/o di tutoraggio e consulenza, è qui letto invece secondo l'idea costruttivista che le scelte di vita emergano, in modi largamente imprevedibili e misteriosi, da azioni sociali e relazionali. Al di là dell'intervento formale, ci interessa intercettare le forme e i modi dell'auto-orientamento costante, informale e molto potente, incorporato nelle azioni e nelle narrazioni dei soggetti e dei loro sistemi prossimali di influenze reciproche, in un'ecologia di storie e corpi in interazione dentro spazi culturali e sociali connotati (Formenti, West & Horsdal, 2014).

Il contributo presenta il progetto di sperimentazione pedagogica «Life(St)Art», con particolare attenzione alle scelte metodologiche. Mostreremo come, dopo alcuni anni di sperimentazione di un setting narrativo-riflessivo di gruppo, basato sui concetti di *biograficità* (Alheit & Dausien, 200, pp.400-422) *life design* come biografia (Reid, 2015, pp.129-143), il laboratorio territoriale abbia spostato l'accento pedagogico dalla consulenza alla pratica performativa, estetica e incarnata, costruita sulla metafora come struttura che connette (Bateson, 1984). L'arte, intesa come un *oggetto fluttuante* (Caillé & Rey, 2005) o *evocativo* (Bollas, 2009), si fa medium e storia in grado di comporre linguaggi diversi per aprire collegamenti possibili tra passato, presente e futuro, tra soggettività e collettività. Ciò porta a sviluppare *reflection e reflexivity* (Hunt, 2013), dove la prima è il (ri)posizionamento cognitivo del soggetto rispetto alle proprie azioni, mentre la seconda lavora più in profondità, convocando processi immaginativi, emotivi e inconsci che precludono alla trasformazione.

Per finire, analizzeremo alcune premesse epistemologiche e operative del progetto: il pensare/agire l'orientamento come “spazio ecologico di incontro tra corpi in azione”, il progettare “con la mente rivolta al territorio”, come sistema culturale diffuso e il concepire le azioni di orientamento come *setting* di ricerca cooperativa (Vitale, 2012).

2. Il contesto: l'esperienza di orientamento a Milano Bicocca

Dal 2009 l'Università degli Studi di Milano Bicocca offre agli studenti delle attività di orientamento formativo alla scelta, di matrice pedagogica (responsabile scientifica Prof.ssa Laura Formenti, coordinamento Dott.ssa Alessia Vitale), con il nome iniziale «Gruppi Parliamone». Il servizio, oggi denominato «LAB'O», si è consolidato come componente strutturale (area formativa) della Rete dei Servizi di Orientamento dell'Ateneo. L'aspetto che lo contraddistingue è la valorizzazione della dimensione *biografica* ed *estetica* nei processi di orientamento. Che cosa si intende con questi due termini? Innanzitutto il dare voce alle storie, ai soggetti, ovvero valorizzare la *biograficità* (Alheit & Dausien, 2000), ovvero la capacità di immaginare la propria vita, ridisegnandone i contorni, e di percepire il contesto sociale come modellabile e (ri)progettabile, almeno in parte. Lavorando con le storie, ci si rende conto della loro qualità incorporata, metaforica, trasformativa. I linguaggi creativi e artistici sono parte integrante della proposta pedagogica e della ricerca, che la accompagna costantemente. Realizzare una pratica narrativa, creativa, coerente con questa rappresentazione dell'orientarsi e dell'orientare, richiede una costante attività di documentazione, analisi,

riflessione critica e confronto con altre metodologie. Essere fedeli a una scelta epistemologica che va controcorrente significa saper osare, andare oltre i discorsi egemoni, proporre atti *creativi e innovativi di riprogettazione delle pratiche di orientamento*.

3. Atti creativi di riprogettazione: dal setting narrativo-riflessivo in università all'orientamento performativo territoriale

LAB'O (Laboratori dell'Ateneo Bicocca per l'Orientamento) nasce da una riprogettazione a partire dall'esperienza dei Gruppi Parliamone, che con quel loro accento sul raccontare e conversare, come antidoti al vuoto formativo rilevato all'epoca della loro fondazione (Vitale, 2012, pp. 229-240), mettevano in atto un modello di consulenza di gruppo ispirato al *counselling narrativo sistemico* (Boscolo & Bertrando, 1993). LAB'O sposta il baricentro sull'azione formativa, proponendo ai partecipanti un'immersione nella complessità, nella dimensione metaforica e negli aspetti esistenziali dell'orientare/rsi, al di là della scelta del corso di laurea, per interrogare le premesse: strategie e stili di vita, passioni, desideri, relazioni. Il nuovo setting implica una sana dose di umorismo e creatività: *playfulness* e leggerezza sono prese molto sul serio come dimensioni dell'orientare/rsi (Formenti, Vitale, Galimberti, Luraschi & D'Oria, 2015, pp. 19-32).

Lo spostamento verso il dispositivo del laboratorio nasce dall'idea di allestire il setting della formazione come *luogo altro*, dove l'esperienza personale è evocata in un *contesto finzionale* e la messa in gioco crea possibilità attraverso l'immaginare e il creare (Vitale, 2016, pp. 183-194; Vitale, 2016, pp. 116-123). Il laboratorio come dispositivo formativo fondato sul *fare e pensare insieme* (Pasini, 2016) convoca il corpo, valorizza il pensiero-in-azione (*enactment*): gli studenti vivono un'esperienza multisensoriale mediata da oggetti e/o opere d'arte e poi la lavorano, come in un'officina nella quale prendono forma concreta i loro dubbi, spaesamenti e ambientamenti, che trovano uno spazio per essere condivisi e risignificati.

Con l'attivazione del progetto «Life(St)Art», la pratica laboratoriale già in atto ha potuto mirare a un ulteriore traguardo: tessere una rete di rapporti tra cittadini, istituzioni, famiglie e contesti sul tema orientamento. Lo spostamento dei laboratori sul territorio, presso biblioteche comunali e musei di comuni limitrofi al campus Milano Bicocca (Cinisello Balsamo, Sesto San Giovanni, Paderno Dugnano), ha permesso di coinvolgere, oltre agli studenti prossimi alla scelta universitaria, le loro reti primarie e secondarie di cura in diversi laboratori dedicati a docenti, familiari, educatori, operatori museali. Ciò ha dato una spinta propulsiva ai discorsi sull'orientamento nelle rispettive aree e ha rafforzato il legame tra università e agenzie territoriali, tra singolo individuo e sistema che (si) orienta.

4. Il processo: il pensiero abduittivo

«Sono in equilibrio. Non guardarmi, non toccarmi. Ora cado. Ho paura di cadere. Aspetta, cos'è questo? Un rivolo di vento. Buuum! Ma... non sono caduto. Sono ancora in equilibrio. Un diverso stare, ma da qui non cado. Sono in equilibrio e me la godò (che vista!!!). Sono in equilibrio e faccio fatica. Sono in equilibrio e non vorrei essere in nessun un altro posto. Mi muovo nel vento del cambiamento».

Lucia² scrive questo breve frammento durante un laboratorio presso lo spazio espositivo Hangar Bicocca, a settembre 2015. Il racconto nasce dal piano finzionale: Lucia si è immedesimata in un dettaglio dell'opera *I Sette Palazzi Celesti* di Anselm Kiefer³, un oggetto in precario equilibrio, posto molto in alto, all'angolo di una delle torri. Ne racconta il disorientamento, l'orientamento e, così facendo, parla anche di sé in modo nuovo. Questa storia parla di paura e fatica, ma anche di una visione dall'alto, quasi una conquista, di accettazione e di consapevolezza. Insieme ad altre storie analoghe ma diverse, il frammento di Lucia andrà a comporre una lunga e pensosa conversazione collettiva.

I musei d'arte sono luoghi da visitare, generalmente dedicati alla conservazione, classificazione ed esposizione delle opere. La proposta è invece di pensarli come *agorà* contemporanee, nelle quali abitare temporaneamente per generare insieme ad altri un pensiero che produce «orientamento» a partire dagli oggetti esposti. Nel processo, viene valorizzato e condiviso un patrimonio culturale che è di tutti e si ricorda ai soggetti che ogni loro scelta è parte di una memoria collettiva più ampia. L'installazione di Kiefer si presta magnificamente a questi scopi.

Al centro del laboratorio c'è il pensiero abduittivo, ovvero la possibilità tipicamente umana di creare una «descrizione doppia o multipla di qualche oggetto, evento o sequenza» (Bateson, 1984) attraverso connessioni tra «concetti diversi che obbediscono alle medesime regole» (Deriu & Bateson, 2000, p.85). Rientrano in questa forma di pensiero «la metafora, il sogno, la parabola, l'allegoria, tutta l'arte, tutta la scienza, tutta la religione, tutta la poesia, il totemismo» (Bateson, 1984, p.192). Il pensiero abduittivo, la metafora, l'arte sono particolarmente interessanti per l'orientamento, proprio per il tipo di processo descrittivo che sono in grado di generare, un ponte tra il mondo pre-verbale del corpo, dell'inconscio e della fantasia, e il mondo verbale delle parole e delle categorie. L'abduzione *connette sogno e realtà*, il grande dilemma di ogni processo di orientamento formativo, e li connette su un piano profondo, non solo di contenuto, ma di processo.

Moltiplicare le descrizioni è un principio sistemico che apre possibilità. Per guardare lo stesso oggetto da punti di vista differenti è necessario spostare lo sguardo, e così vengono ampliate e arricchite le mappe con cui i soggetti rappresentano e descrivono il

² I nomi sono inventati per rispetto della privacy.

³ Installazione in cemento armato, piombo, vetro e materiali naturali, ispirata all'antico trattato ebraico *Sefer Hechalot* (IV-V sec. d.C.), dove si narra il simbolico cammino verso la Salvezza. V. www.hangarbicocca.it.

mondo. La metafora, tenendo insieme concetti e punti di vista diversi, anche contraddittori tra loro (Galimberti, 1984), può fare la differenza tra azioni pseudo-orientative, volte alla certezza, alla semplificazione e all'abolizione delle contraddizioni, e azioni rispettose della complessità, dunque in ultima analisi più ecologiche e sostenibili, in un quadro contemporaneo intrinsecamente incerto.

Il pensiero abduittivo è un *invito all'immaginazione*, a stare nell'incertezza con grazia, in equilibrio instabile come Lucia, senza temere l'errore. Gianni Rodari negli anni Settanta scriveva «sbagliando s'inventa» (Rodari, 1973, pp.36-38), rivendicando uno spazio formativo per l'immaginazione dove l'errore fosse colto come atto creativo, generatore di storie. Incorporando la sua idea nelle pratiche di orientamento possiamo affermare che «scegliendo, s'inventa» (Vitale, 2015, pp.168-169): ogni azione (compreso il sostare) è occasione di apprendimento, di una rivelazione dello sguardo e creazione di *nuove narrazioni e categorie interpretative* attraverso cui comprendere il mondo.

5. Riflessioni conclusive. Un'epistemologia complessa per l'orientamento

La proposta dei laboratori territoriali sfida le prospettive di senso comune che dominano i discorsi sull'orientamento:

- l'insistenza sulla finalità cosciente, ovvero «fai la scelta giusta perché da quella dipenderà il tuo futuro», in un mondo nel quale tutti i processi lineari di tipo deterministico sono saltati;
- l'isolamento dell'individuo rispetto ai suoi sistemi di influenza; «sei tu che devi sapere che cosa vuoi»; un doppio legame mistificante, perché nessuno sceglie mai veramente da solo;
- la polarizzazione semantica e valoriale dei concetti di orientamento e disorientamento, ovvero «essere orientati è bene; disorientati è male».

Queste visioni informano le pratiche, i discorsi, le identità dei soggetti e portano a interventi inefficaci, anti-ecologici e irrispettosi della complessità della vita. Il progetto descritto sfida queste premesse, ponendo a fondamento delle pratiche un'epistemologia complessa dell'orientamento formativo, ovvero ridefinendo l'orientamento come un processo che:

- supera la finalità cosciente introducendo la dimensione metaforica, corporea, inconscia;
- va oltre i singoli individui per coinvolgere i sistemi di relazioni interdipendenti nei quali sono immersi;
- riconosce la complementarità tra orientamento e disorientamento.

Orientarsi è un sistema di azioni che il soggetto compie costantemente e inconsapevolmente per muoversi nel mondo e relazionarsi con gli altri; esso contempla l'esplorazione di situazioni e azioni, emozioni e idee, che porta a confermare o modificare le proprie posizioni, direzioni e movimenti. Questo vale sul piano letterale (del corpo) e metaforico (delle rappresentazioni). Da qui, il laboratorio invita i partecipanti alla messa in gioco di sé (Gamelli, 2011), al contatto con sé stessi e gli altri, alla scoperta

delle proprie emozioni, idee e sensazioni, anche negative o disturbanti. Gli studenti talvolta si presentano passivi e de-responsabilizzati, oppure appaiono solo concentrati sulla scelta incombente; l'esplorazione dello spazio, degli oggetti avvia le condizioni per l'auto-orientamento nel senso detto sopra; costruita la fiducia (non sempre facile), ci si può addentrare nell'universo dell'incertezza, dove orientarsi diventa un gioco. La leggerezza è un ingrediente essenziale, per stemperare discorsi pesanti e profezie intimidatorie (auto-avveranti?) da parte degli adulti.

L'obiettivo è riflessivo e critico: nella conversazione che accompagna l'esperienza si mira a propiziare il deuterio-apprendimento, ovvero l'imparare a imparare, per trasformare le categorie scontate e i miti e aprire possibilità di (auto)invenzione e immaginazione, di pensiero critico e problematizzante, cioè in ultima analisi una maggiore libertà, autonomia e responsabilità individuale. Questo obiettivo si raggiunge coniugando i linguaggi metaforici ed estetici con le pratiche discorsive: al di là della scelta, far emergere, riconoscere e prendersi cura dei dilemmi, delle crisi, delle emozioni contrastanti è una via per sostenere l'apprendimento /orientamento trasformativo.

Il progetto sposta l'accento dai singoli individui ai sistemi e ai territori. Una lucida analisi del contesto attuale della formazione mostra una complessità di sistemi interconnessi e contraddittori. Il paradosso della società della conoscenza è che l'apprendimento/orientamento individuale viene retoricamente enfatizzato, a fronte di un ambiente sempre più disorientante e disorientato, caratterizzato da alta imprevedibilità (Morin, 1999), da un aumento vertiginoso delle connessioni su scala globale e da legami sempre più liquidi (Bauman, 2000). La competenza più utile per sopravvivere oggi è saper leggere i contesti. Le tradizionali distinzioni tra apprendimento formale, non formale e informale sono saltate; apprendimenti personali e competenze trasversali sono il nuovo mantra della formazione, mentre parallelamente perde terreno il mito del titolo di studio, inflazionato dall'università di massa. L'apprendimento – e quindi anche l'orientamento – è *lifelong*, *lifewide* e *lifedeeep*. Tutto questo ci interroga: non è l'individuo che deve o può integrare queste consapevolezza, ma tutto il sistema; l'esigenza di orientarsi non nasce infatti, il più delle volte, dai soggetti, ma è imposta dalle necessità, dalle relazioni, dal mondo che cambia (troppo) rapidamente, rischiando di schiacciare quelli che non riescono ad adattarsi in tempo reale. Nel frattempo le famiglie, i cittadini, le agenzie formative (scuola e università), continuano a seguire ciecamente premesse obsolete: il titolo di studio, la corrispondenza formazione-professione, la scelta determinante, e così via. Diventa urgente progettare azioni di orientamento diffuse, che abbiano qualche chance di incidere sulle culture locali e globali.

Portando l'orientamento fuori dai luoghi della formazione istituita, il progetto «Life(St)Art» coinvolge i sistemi prossimali (studenti, genitori, operatori del territorio, educatori extra-scolastici) e contesti di vita materiale (biblioteche, musei, ma anche quartieri, strade), per sottolineare anche simbolicamente che l'individuo non sceglie, né si orienta, da solo.

Infine, il progetto propone un'alternativa pedagogica al paradigma del counselling individuale, centrato sulla presa in carico «quasi terapeutica» (Furedi, 2003), dove il disorientamento è definito come un problema individuale, sia esso cognitivo, affettivo o relazionale e affrontato in modo «confessionale» (Feies & Dahlstedt, 2012). Molti

consulenti dell'orientamento hanno una formazione (esclusivamente) psicologica, infatti, mentre la formazione pedagogica è considerata opzionale, così come altre (sociologica, organizzativa, antropologica, filosofica o epistemologica), che sarebbero invece utilissime per preservare la complessità delle questioni. I professionisti dell'orientare mettono l'accento sull'accompagnare, sostenere, facilitare i singoli, definendoli nei fatti, ovvero nel dispositivo stesso – assai più potente di qualsiasi dichiarazione d'intenti – disorientati e dunque fragili, incompetenti, bisognosi d'aiuto esperto.

Il contesto di vita di questi soggetti non sembra richiedere intervento, né ricerca. Forse è ritenuto un dato imm modificabile. Eppure, il contesto è disorientato quanto i soggetti che lo abitano. Famiglia, scuola, luoghi di lavoro e tempo libero, gruppi tra pari, università sono spesso all'origine dei dilemmi dell'orientarsi, in quanto sistemi portatori di contraddizioni e ambivalenze. L'essere umano nasce dipendente, ha bisogno degli altri, singoli e comunità, per dare senso e co-costruire con loro le sue scelte di vita, identità e miti personali. La retorica pervasiva e acriticamente rilanciata del cosiddetto «intervento centrato sulla persona» ha portato benefici ma anche danni, soprattutto laddove è usata per evitare la chiamata in gioco e la responsabilizzazione di tutti attori del sistema. Il progetto qui descritto, al contrario, favorisce processi riflessivi, partecipativi e cooperativi di co-costruzione sociale e critica delle scelte, delle conoscenze e delle rappresentazioni dell'orientamento.

Bibliografia

- Alheit, P. Dausien, B. (2000), Biographicity as a basic resource of lifelong learning, In Alheit et al (2000), *Lifelong Learning Inside and Outside Schools* (vol. 2, pp. 400-422), Roskilde University, Roskilde.
- Bateson, G. (1984), *Mente e Natura*, Adelphi, Milano.
- Bauman, Z. (2000), *Liquid Modernity*, Polity Press, Cambridge.
- Bollas, C. (2009), *Il mondo dell'oggetto evocativo*, Astrolabio, Roma.
- Boscolo, L. Bertrando, P. (1993), *I tempi del tempo, Una nuova prospettiva per la consulenza e la terapia sistemica*, Bollati Boringhieri, Milano.
- Caillé, P. Rey, Y. (2005), *Gli oggetti fluttuanti, Metodi di interviste sistemiche*, Armando Editore, Roma.
- Deriu, M. (cur.), (2000), *Gregory Bateson*, Mondadori, Milano.
- Fejes, A. Dahlstedt, M. (2012), *The confessing society, Foucault, confession and practices of lifelong learning*, Routledge, Londo.
- Formenti, L. Caruso, A. Gini, D. (cur.), (2008), *Il diciottesimo cammello, Cornici sistemiche per il Counselling*, Raffello Cortina, Milano.
- Formenti, L. (cur.), (2009), *Attraversare la cura, Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson, Gardolo.
- Formenti, L. (2009), Educare all'incertezza: l'orientamento presso l'università, In *Riflessioni Sistemiche*, 1, 118-126.
- Formenti, L. West, L. & Horsdal, M. (cur.), (2014), *Embodied narratives, Connecting stories, bodies, cultures and ecologies*, University of Southern Denmark Press, Odense.
- Formenti, L. Vitale, A. Galimberti, A. Luraschi, S. & D'Oria, M. (2015), Pedagogia dell'orientare e dell'orientarsi: un'epistemologia in azione, In *Educational reflective practices*, 1, 19-32.

- Formenti, L. (2016), Learning to live, The pattern which connects education and dis/orientation. In Formenti, L. West, L. (cur.), *Stories that make a difference* (2016, pp 234-241), Pensa Multimedia, Lecce.
- Furedi, F. (2003), *Therapy Culture: Cultivating Vulnerability in an Uncertain Age*, Routledge, London.
- Galimberti, U. (1984), *La terra senza il male. Jung dall'inconscio al simbolo*, Feltrinelli, Milano.
- Gamelli, I. (2011), *Sensibili al corpo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Hunt, C. (2013), *Transformative Learning through Creative Life Writing*, Routledge, Abingdon.
- Mezirow, J. (1991), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin, E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- Pasini, B. (cur.), (2016), *Palpitare di menti, Il laboratorio formativo: stili, metafore, epistemologie*, Maggioli, Milano.
- Reason, P. Heron, J. (1995), Co-operative inquiry, In Smith, J.A. Harré, R. & Van Langenhove, L. (1995), *Rethinking Methods in Psychology*, Sage, London.
- Reid, H. (2015), What is career about, if not biography? In Reid, H. West, L. (cur.), *Constructing narratives of continuity and chang. A transdisciplinary approach to researching lives* (2015, pp. 129-143), Routledge, London.
- Rodari, G. (1973), *Grammatica della fantasia: introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Milano.
- Vitale, A. (2012), L'orientamento fluttuante, Riflessioni epistemologiche e metodologiche sull'allestimento di dispositivi estetici in orientamento, «Metis», 2(3). Disponibile da <http://www.metis.progedit.com> [ultima visita: 23/04/2016].
- Vitale, A. (2012), *Metodologie trasformative, Lavorare con operatori e famiglie nei servizi educativi*, Guerini e Associati, Milano.
- Vitale, A. (2014), Guidance workshop, In Freda, M. F. (cur.), *Reflexivity in Higher Education, Research and Models of Intervention for Underachieving Students* (2014, pp.229-240), Aracne editrice, Roma.
- Vitale, A. (2015), Sbagliando, s'inventa, La formazione degli insegnanti alla didattica orientante e allo sviluppo di counselling skills sul tema dell'errore, In AA.VV XV Congresso della Società Italiana di Orientamento (2015, pp.169-169), Cleup, Padova.
- Vitale, A. (2016), From counselling to workshop for an ecological guidance, In Formenti, L. West, L. (cur.), *Stories that make a difference* (2016, pp. 116-123), Pensa Multimedia, Lecce.
- Vitale, A. (2016), Oltre il modello ghostbusters, Perché allestire un laboratorio per una pratica in orientamento? In Pasini, B. (cur.), *Palpitare di menti, Il laboratorio formativo: stili, metafore, epistemologie* (2016, pp.183-194), Maggioli, Milano.

Verso una vecchiaia attiva.

Orientare alla transizione lavoro-non lavoro

di Manuela Ladogana – Università degli Studi di Foggia

Abstract: The entry into old age is now sanctioned by the retirement and the loss of social status connected to the worker role.

Here, we want to propose a pedagogical reflection on the need/possibility *to orientate* the experience the transition from work to “not work” through educational practices aimed at acquiring appropriate strategies have the aim of governance with respect to the future, assuming other possibilities horizons.

Keywords: Old age, retirement, guidance

1. Una premessa

L'invecchiamento demografico si configura come uno tra i più significativi fenomeni in atto nei paesi a sviluppo avanzato.

In particolare, l'Italia rappresenta un'avanguardia demografica per l'intensità e la velocità dell'invecchiamento della popolazione (Istat, 2014)¹. L'aumento del numero di anziani (variamente definiti, prima considerando gli ultrasessantacinquenni, oggi sempre più guardando agli ultraottantenni) sul totale della popolazione determina rilevanti mutamenti soprattutto a livello sociale, disegnando una nuova architettura della società contemporanea, la quale, nel terzo millennio, va assumendo sempre più velocemente la connotazione di *società anziana* (Golini & Rosina 2011; De Pretto, Montemurro, 2012).

Tutto questo, ha spinto con forza sempre maggiore a interpretare il fenomeno dell'accresciuta longevità alla luce di un paradigma rinnovato che supera, decostruendola, la rigida organizzazione stadiale dei tempi di vita (consolidatasi nel contesto di una società salariale fortemente *gendered*, dominata da una netta tripartizione degli stadi: fase della preparazione, fase dell'impiego, fase della quiescenza) per assumere uno sguardo più ampio e articolato, in grado di ripensare l'invecchiamento come un processo ricco di nuove opportunità, a livello individuale e collettivo.

Da anni l'Unione Europea evidenzia come il forte cambiamento demografico e l'invecchiamento della popolazione costituiscano una delle maggiori sfide che l'Europa si

¹ L'Italia, dal 2011, con 148,6 anziani ogni 100 giovani, al secondo posto nella graduatoria dell'indice di vecchiaia dei paesi europei dopo la Germania (prima con il 154,0 per cento) e al terzo posto in quella mondiale (dopo Giappone e Germania).

trova ad affrontare. Non a caso il 2012 è stato denominato “Anno europeo dell’Invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni” (EY 2012). L’intento era quello di «sensibilizzare l’opinione pubblica al contributo che le persone anziane possono dare alla società. [...] Di incoraggiare e sollecitare i responsabili politici e le parti interessate a intraprendere, a ogni livello, azioni volte a migliorare le possibilità di invecchiare restando attivi e a potenziare la solidarietà tra le generazioni» (p. 6).

L’iniziativa riconosceva, dunque, come prezioso l’apporto che i *senior* offrono alla società, sottolineando l’esigenza di una ridefinizione di *policies* rinnovate per promuovere un invecchiamento attivo, nella prospettiva di una società per tutte le età della vita:

Annualmente va in pensione una crescente coorte di adulti con un buon livello di istruzione e un ricco bagaglio di esperienza e a tutt’oggi la società non si è dimostrata innovativa nel trovare soluzioni per dare loro lavoro e beneficiare del loro know-how e delle loro competenze. [...] Impegnarli sia nella creazione di imprese che in attività di supporto rivolte agli imprenditori nuovi ed esistenti valorizzerebbe al massimo il bagaglio di esperienze di cui dispongono [...]. Ciò servirebbe inoltre a coltivare l’apprendimento intergenerazionale e ad assicurare il trasferimento delle conoscenze (Commissione europea, 2013, p. 25).

In tale contesto di ragionamento, quella del pensionamento si configura come una delle problematiche maggiormente significative riguardanti l’invecchiamento attivo (ancor più alla luce delle migliori condizioni di salute e di autonomia dei pensionati di oggi in contrasto con un atteggiamento passivo e disimpegnato).

Si può discutere il termine e il concetto di invecchiamento attivo, e per di più nella logica prevalente del lavoro economicamente produttivo. Ma l’impatto culturale della differenza tra “pensionamento” e “invecchiamento attivo” appare abbastanza chiara e forte. E impone una riflessione seria in termini multidisciplinari, coinvolgendo (oltre la pedagogia) la sociologia, la demografia, la psicologia sociale e l’antropologia culturale.

Il collegamento tra vita di lavoro e la fase di vita successiva si impone come una sfida irrinunciabile da fronteggiare. Il suo impatto esistenziale e sociale non riguarda evidentemente solo i *seniores* di oggi, ma anche le attuali generazioni di lavoratori che si interrogano su come vivranno il loro futuro. In tal senso, appare chiaro come la preparazione al pensionamento debba coinvolgere l’intera collettività (e non soltanto ci è già vecchio).

Le indicazioni dei più recenti documenti dell’OMS e dell’UE si muovono in tale direzione, suggerendo misure per l’integrazione sociale degli anziani, tra le quali la riduzione delle barriere al lavoro flessibile e a quello part-time (per favorire una transizione graduale al pensionamento), gli incentivi al volontariato degli anziani, ad altro ancora.

In linea con queste indicazioni, le organizzazioni collegate al mondo del lavoro dovrebbero quindi impegnarsi a promuovere azioni di accompagnamento all’uscita dal mercato produttivo. Ancora, dovrebbe diventare competenza delle imprese, direttamente o attraverso le loro associazioni di categoria, i gruppi attivi nelle comunità, gli ordini professionali, gli enti locali o i sindacati, presidiare tale transizione e favorire la promozione, l’organizzazione e la diffusione di corsi, sportelli di orientamento e formazione, in risposta a domande educative specifiche e non.

Occorre allora intervenire, a tutti i livelli, a contrastare la deriva del disimpegno, del ritiro dalla vita, dal ripiegamento su di sé dell'attesa rassegnata dell'evoluzione naturale della vita, avviando una riconfigurazione del ruolo del pensionato nella prospettiva di partecipazione e di utilità sociale, in considerazione, oltretutto, di una sempre più ampia fase di vita non gravata da impegni occupazionali e caratterizzata da uno stato di effettivo benessere.

In questa prospettiva, la transizione al pensionamento segna l'ingresso in una nuova stagione della vita che può estendersi anche per diversi decenni. Mai si era vissuti tanto a lungo: abbiamo di fronte a noi un periodo da scoprire e da reinventare, quello tra i 65 anni e la parte finale della vita.

Di qui la necessità di preparare a vivere tale transizione nella direzione di una inedita progettualità.

Da quanto detto finora, la promozione di un invecchiamento attivo diventa una emergenza *anche* e, direi, soprattutto educativa.

La pedagogia è allora chiamata ad assumere un preciso impegno: quello di collocare al centro della sua teorizzazione e delle sue prassi formative il *proprium* dell'identità del soggetto anziano, disvelandone le attitudini cognitive sempre in atto, le strategie compensative utilizzabili per fronteggiare situazioni inattese e differenti da quelle sperimentate e affrontate nelle età precedenti.

Sappiamo del resto, come la categoria della vecchiaia presenti oggi necessità e bisogni sempre crescenti che vanno indagati a partire da una prospettiva ampia e articolata che apre alla possibilità del riconoscimento della specificità della funzione biologica, culturale e sociale dell'età anziana rispetto alle altre età della vita ma giammai in dimensione detrattiva. Tutto ciò a partire dal presupposto che l'invecchiamento non comporta necessariamente irreversibili destrutturazioni ma è un processo evolutivamente aperto in cui ciò che "si perde" è compensato da "nuove acquisizioni" nel costante alternarsi di fasi di crisi e di riprogettazione esistenziale (Ladogana, 2011). Un processo, dunque, che può essere sostenuto e accompagnato da intenzionali interventi di natura educativa mirati a promuovere la continua rielaborazione di nuovi sensi dell'essere nel mondo. Anche dopo il pensionamento.

La prospettiva a cui guarda la mia riflessione si focalizza, da una parte, proprio sul pensionamento, inteso non come "condizione" definitivamente determinata, ma come percorso esistenziale, dinamico e articolato, assolutamente aperto e instabile, che va pertanto sostenuto e guidato (dunque *orientato*) nella sua costruzione evolutiva. E, dall'altra parte, sull'orientamento quale processo naturale e sociale che attraversa tutto il corso dell'esistenza, dalla nascita al fine vita. Quindi anche l'età della vecchiaia.

2. La transizione lavoro-"non lavoro". Un'opportunità per continuare a divenire

Diverse sono le letture e le interpretazioni riguardo alla categoria del "pensionamento", che può configurarsi come occasione di apertura a nuovi orizzonti di vita ma

anche in termini di rischio involutivo, diminuzione di progettualità, solitudine ed emarginazione.

In ogni caso esso «è un momento di “rottura” con il Sé passato, una “revisione” del Sé presente, una faticosa rappresentazione dei Sé possibili nel futuro» (Albanese, Facchini, Vitrotti, 2006, p. 229).

Un “tempo” critico, multiforme ed eterogeneo, dalle complesse dimensioni che coinvolge aspetti dello sviluppo della personalità di coloro che lo stanno agendo. Soprattutto:

Questo passaggio è [...] un cambiamento sconosciuto a livello individuale e sociale, che comporta dubbi, con l’ovvio bisogno di “ancorarsi” a elementi noti e familiari, con un comportamento di “evitamento” dell’incognito (Ivi, p. 233).

Qui allora – come già detto precedentemente – si vuole proporre una riflessione pedagogica sulla necessità/possibilità di orientare (di *educare*) a vivere la transizione dal lavoro al “non lavoro” attraverso pratiche educative finalizzate all’acquisizione di strategie idonee ad esercitare un’azione di governabilità rispetto al futuro, ipotizzando *altri* traiettorie di possibilità.

Se adeguatamente “conosciuta” questa esperienza di vita può, infatti, trasformarsi in una inconsueta avventura esistenziale in cui mettersi costantemente in gioco e prefiggersi ulteriori mete da raggiungere.

Solo in questo modo, l’evento del pensionamento può rappresentare una significativa esperienza di valorizzazione, riscoperta e acquisizione di competenze, e il tempo “liberato” (dagli obblighi lavorativi) può trasformarsi in opportunità per riorganizzare ritmi e rituali della quotidianità, per mettere in gioco l’attraversamento del processo in divenire (Jedlowski, 2005).

Certamente la transizione dal lavoro al “non lavoro” è condizionata dalla percezione sociale che le persone hanno di questo tempo (a causa delle attribuzioni derivanti da luoghi comuni e pregiudizi socio-culturali), Ma lo “schema di sé pensionato” è ancora tutto da esperire e, perciò, tutto da costruire sulla base di ciò che ognuno può, vuole, vorrebbe o teme di diventare.

Il riferimento va alla formazione intesa quale processo di crescita individuale e sociale fortemente orientato da un *telos* intenzionale che rinvia alla valorizzazione del soggetto nella sua articolata multidimensionalità (Frabboni, Pinto Minerva, 2013). Una “multidimensionalità” non circoscritta a una data stagione della vita ma intesa nell’ottica di una costante e aperta evolutività. Pur nel rispetto della specificità di tutte le età, valorizzate proprio nelle loro diversità esistenziali e sostenute nei difficili momenti di transito.

3. Verso una nuova generatività. Orientare al pensionamento

L’orientamento è un assunto teorico e operativo di indiscutibile valore personale e sociale. Si declina in forma articolata, complessa e reticolare, lungo tutto il corso della vita. Ancora, è un processo dinamico di trasformazione di identità, di metamorfosi. Dunque un percorso di sviluppo ondivago fatto di perdite e di acquisti che si muove in direzione di nuove progettazioni esistenziali.

In quest'ottica, l'orientamento, nella sua valenza formativa, «può farsi (preventivamente) strumento di cura del singolo lavoratore e dell'intera organizzazione» (Dato, 2014, p. 74) per far sì che la retrazione dal lavoro perda la connotazione categoricamente negativa attribuitagli dal contesto produttivo e si configuri come un'esperienza esistenziale indubbiamente destabilizzante ma, proprio perché critica, generativa di nuovi ruoli.

Azioni efficaci di orientamento al pensionamento potrebbero prevedere, per esempio, la disponibilità delle organizzazioni del mondo del lavoro a sostenere la retrazione dal mercato produttivo dei dipendenti. Non a caso, oggi si parla sempre più frequentemente di “pensionamento elastico” che prevede una riduzione graduale dell'orario di lavoro o la possibilità di effettuare lavori part-time, consulenze, e tanto altro (Allario, 2003).

In altri termini, come c'è un orientamento al lavoro, occorrerebbe pensare a un orientamento alla retrazione dal lavoro.

Si è già detto che il tempo del pensionamento si struttura come un “tempo” di cambiamento. Ovvero, come una transizione critica che attiva aspetti dello sviluppo della personalità di coloro che la stanno agendo e che può essere sostenuta e facilitata attraverso adeguate azioni formative di natura orientativa. E le transizioni, sappiamo, sono momenti cruciali nel percorso esistenziale dell'uomo, pertanto divengono necessariamente oggetto di attenzione pedagogica nel momento in cui rappresentano, per ogni persona, delle opportunità di crescita, di cambiamento, di rinnovamento, di recupero degli gli irrealizzati di una intera vita.

Quindi al sapere pedagogico si impone di dare risposte precise.

Di fronte alle molteplici sfaccettature dell'invecchiare e della vecchiaia, gli interrogativi su cui riflettere sono molteplici:

- Qual è il modello di aggregazione sociale e di partecipazione attiva alla vita della *polis* e quali supporti vanno garantiti per sostenere le esigenze e le potenzialità che esprimono le diverse età della vita?
- Quale cultura della vecchiaia per una società post-moderna fondata ancora prevalentemente su logiche produttivistiche, consumistiche e gerarchizzanti?

Nello specifico, rispetto al pensionamento:

- La transizione dal lavoro al pensionamento può essere considerato una possibile emergenza/sfida pedagogica?
- Sono ipotizzabili e realizzabili specifiche azioni di orientamento al pensionamento che si qualificano come specificatamente educative?
- Quali contesti formativi consentono margini di progettualità di interventi di educazione alla retrazione dal lavoro?

È opportuno che la pedagogia, nella sua ottica sistemica e complessa, rifletta su quali traiettorie si intreccino nel percorso vitale della persona anziana e sull'incidenza e la significatività di eventi focali (direbbe Levinson), come il pensionamento.

È innegabile che sempre più numerosi, i pensionati di oggi sono portatori di esperienze di vita, di possibilità, di potenzialità e bisogni. Purtroppo, poco si fa concretamente per valorizzare (oltre le logiche della produttività “economica”) la loro produttività “sociale” (per esempio, attraverso il volontariato. Anzi, le più recenti indagini dell'Istat (sito: <http://www.demo.istat.it>) e dell'Auser (De Pretto, Montemurro, 2012) evidenziano che il volontariato e la partecipazione sociale siano tra le mansioni a cui pensionati e pensionate si dedicano in misura maggiore delle altre. Nello specifico, i

dati disponibili mostrano che le persone coinvolte in iniziative di volontariato già durante la loro vita professionale vivono la transizione al pensionamento come occasione per incrementare il loro impegno in questa direzione, mentre chi si avvicina a quest'ambito dopo la pensione, rintraccia in tale impegno una *possibilità* di colmare il vuoto lasciato dal distacco dalla precedente situazione lavorativa).

Ed è altrettanto innegabile che la maggior parte degli uomini e delle donne prossimi alla pensione non si prepara a questo evento. Si giunge in prossimità di questa soglia impreparati alla transizione, e con una scarsa consapevolezza del cambiamento che esso comporta in termini relazionali, familiari ed economici.

Questo passaggio apicale nella vita di una persona andrebbe invece vissuto in un contesto che ne consenta spazio e sviluppo.

Quindi, come educatori, possiamo pensare e realizzare azioni orientative rivolte a un'utenza anziana per riallocarla e capitalizzarne le risorse nel sociale (per esempio nel volontariato, in azioni per guidare i giovani al lavoro, in attività per la trasmissione di valori culturali alle altre generazioni, all'interno di scuole di ogni ordine e grado, nei servizi di consulenza e promozione sociale, ecc.).

Orientare il loro patrimonio di competenze diventa allora una scelta strategica per la crescita individuale e dell'intera collettività e dunque per promuovere impegno individuale e comunitario.

Nello specifico, pensavo alla metodologia del Bilancio di competenze utilizzato non nella sua finalità nota e condivisa di incrementare l'occupabilità, ma come spazio educativo in cui riflettere sulle *possibilità* di riprogettazione di sé a partire da quella professionalità che ha contraddistinto il suo percorso di vita lavorativa ma che non si disperde con il pensionamento.

Si tratterebbe dunque di progettare un percorso di autoriflessione che possa promuovere un progressivo rinnovamento dell'identità anziana, e favorire un percorso, lento, di ri-elaborazione di sé che mira a «far gemmare nuove direzioni di senso» (Mortari, 2009).

Dal punto di vista metodologico, l'approccio narrativo all'interno del dispositivo di bilancio delle competenze offre l'opportunità di colloca al centro del processo il soggetto anziano, promuovendo in lui lo sviluppo di capacità previsionali e progettuali su probabili futuri.

Peraltro, il percorso di re-interpretazione narrativa della vita - di strutturazione, de-strutturazione e ristrutturazione di modalità di pensiero su di sé - consente di dare senso, unità e coerenza a al proprio percorso biografico e, quindi, concede alla persona anziana una *chance* per tentare un'azione di governabilità rispetto al futuro (e una strategia per affrontarlo in un ruolo da protagonista).

La narrazione di sé può rivelarsi allora strumento privilegiato di elaborazione dell'esperienza di ieri e di oggi. Nel raccontarsi si generano processi di (auto)riflessione e di (auto)formazione tramite cui è possibile esplicitare percorsi individuali di ri-significazione cognitivo-emotiva di sé e della propria vita.

Per accettare e affrontare il cambiamento inevitabile che l'interruzione della carriera comporta, il soggetto anziano ha, difatti, bisogno di attribuire un nuovo valore alla sua condizione e dare innovative interpretazioni al suo mondo: costruire significati equivale a inventare spazi e tempi possibili e ulteriori nei quali imparare ad agire ed esistere c

attivamente, spazi nei quali ri-comprendere passato presente, secondo il senso di “integrità” di Erikson (1999), muovendosi così verso orizzonti di possibilità futuribili.

Prioritario diventa allora riflettere e indagare le risorse che pensionati e pensionate possono mettere in campo e padroneggiare nella quotidianità, le loro strategie, ecc. Attraverso il percorso di bilancio l’anziano è accompagnato nel racconto di sé: di come trascorre le sue giornate, e quindi quali attività e relazioni quotidiane principali determina il suo stile di vita, e quali risorse personali mette in atto per affrontare le eventuali situazioni di difficoltà (solitudine, esclusione, scarsa considerazione da parte degli altri). Infine, in merito al futuro, con quali speranze e con quali preoccupazioni e paure (in particolare in rapporto alla malattia e alla morte) si apre a nuove ipotesi di riprogettazione esistenziale.

Più che altro, acquista un valore specifico l’autopercezione, anche in senso autobiografico, come valore del proprio percorso esistenziale indispensabile per *divenire* “esperti di se stessi” e, in tal modo, continuare a crescere (Baldacci, Frabboni, Pinto Minerva, 2012).

In questo modo, l’anziano potrà riuscire a operare un controllo sulle possibilità di scelta e di azione, a fare il bilancio della propria vita, *scegliendo* come e in quale misura modificare la struttura vitale esistente.

In sintesi, orientare alla retrazione dal lavoro significa non disperdere il capitale umano, assai rilevante, della vecchiaia, fornendo «agli anziani nuovi progetti di vita. E di cultura» (Frabboni, Pinto Minerva, 2013, p. 320).

Tutto questo per restituire voce a una “rivoluzione silenziosa” (come Kofi Hannan definì l’invecchiamento nel 1999 in occasione del I anno Internazionale per le persone anziane): per «consegnare all’ultima stagione della vita il passaporto per abitare il villaggio della controcultura: nel quale la vecchiaia può sia essere protagonista della vita politica e sociale, sia costruire un’esistenza densa ancora di cifre umane e di utopia progettuale» (ivi, p. 324)

Bibliografia

- Albanese, O. Cesa-Bianchi, M. (2004), *Crescere e invecchiare, La prospettiva del ciclo di vita*, Unicopli, Milano.
- Albanese, A. Facchini, C. Vitrotti, G. (2006), *Dal lavoro al pensionamento, Vissuti, progetti*, FrancoAngeli, Milano.
- Allario, M. (2003), *I nuovi anziani: interessi e aspettative*, FrancoAngeli, Milano.
- Augè, M. (2014), *Il tempo senza età, La vecchiaia non esiste*, (trad. it.), Cortina, Milano.
- Bruner, J. S. (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Censis. Note & Commenti (2011), *Gli anziani negli anni zero, Dossier terza età*, n. 2-3, Roma.
- Commissione europea (2012), Anno Europeo dell’invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni del 2012, Bruxelles.
- Commissione europea (2013), *Piano d’Azione d’Imprenditorialità 2020, Rilanciare lo spirito imprenditoriale in Europa*, Bruxelles.
- Dato, D. (2014), *Professionalità in movimento, Riflessioni pedagogiche sul “buon lavoro”*, FrancoAngeli, Milano.

- De Pretto, D. Montemurro, F. (a cura di), (2012), *Il Rapporto sulle condizioni sociali degli anziani in Italia*, Auser.
- Demetrio, D. (a cura di) (1999), *L'educatore auto(bio)grafo, Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Unicopli, Milano.
- Dozza, L., Frabboni, F. (a cura di), *Pianeta anziani, Immagini, dimensioni e condizioni esistenziali*, Franco Angeli, Milano.
- Erikson, E. H. (1999), *I cicli della vita, continuità e mutamenti*, (trad.it.), Armando, Roma.
- Frabboni F. (2012), "Un capitale da non disperdere: la terza età", in Baldacci M., Frabboni F. Pinto Minerva, F. (a cura di), *Continuare a crescere, L'anziano e l'educazione permanente*, Franco Angeli, Milano.
- Frabboni, F. Pinto Minerva, F. (2013), *Manuale di pedagogia e didattica*, Editori Laterza, Bari-Roma.
- Golini, A. Rosina, A. (a cura di) (2011), *Il secolo degli anziani*, Il Mulino, Bologna.
- Istat (2014), *La situazione del Paese nel 2013*, Istat, Roma.
- Jedlowski, P. (2005), *Un giorno dopo l'altro, La vita quotidiana fra esperienza e routine*, Il Mulino, Bologna.
- Ladogana, M. (2011), "Vecchiaia. Un'età da ridefinire continuamente", in Pinto Minerva, F. (a cura di), *La memoria del Parco. Il Parco della memoria, Ambiente, ricerca, formazione*, Progedit, Bari.
- Mortari, L. (2009), *Avere cura di sé*, Mondadori Bruno, Milano.
- Pinto Minerva, F. (1974), *Educazione e senescenza*, Bulzoni, Roma.
- Pinto Minerva, F. (a cura di) (1988), *Progetto Sapienza, Per una pedagogia del corso della vita*, Editori Laterza, Bari.
- WHO (2002), *Active Ageing, A policy Framework*, World Health Organization, Ginevra.

L'orientamento permanente e l'Università. Un'ipotesi di ricerca tra formazione, territorio e lavoro

di Emiliana Mannese e Maria Grazia Lombardi¹ – Università degli Studi di Salerno

Abstract: The present work, starting from the experience of the Observatory on formative processes and territorial analysis of the University of Salerno, and from the reflections on pedagogy of creation, is aimed to clarify general pedagogy through the formation-territory-labor network. The objective is to be able to trace new trajectories of research starting from a new, specific set of theories and educational practices: the pedagogy of welfare. After having provided some mention to the theoretical framework of reference which underlies the activities of the Observatory. After having elaborated a historic and social reconstruction of welfare, the authors focus on the formation-territory-labor network as a link between knowledge and experience, between theoretical thought and practical thought and between theoretical knowledge - decontextualized and universal - and practical and contextualized knowledge.

Keywords: Training, land and work

1. L'orientamento permanente e l'alternanza scuola-lavoro nell'esperienza dell'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale dell'Università degli Studi di Salerno

I cambiamenti sociali e culturali che hanno caratterizzato i contesti scolastici, accademici e professionali degli ultimi tre decenni hanno evidenziato la necessità, anche per la Pedagogia generale, di ampliare il suo statuto epistemologico attraverso nuove riflessioni e pratiche educative. In questa dimensione si collocano, ad esempio, «i vari paradigmi attraverso cui la Pedagogia si declina oggi nelle varie sedi universitarie: la Pedagogia Sociale, la Pedagogia Interculturale, la Pedagogia di genere, (...), la Pedagogia Clinica, la Pedagogia del lavoro» (Ulivieri, 2014, pp.139-146), la Pedagogia del Welfare.

Si tratta di quelle pedagogie che Malavasi ha definito come *pedagogie del genitivo* (Malavasi, 2008) proprio per indicare, come avviene in alcune lingue antiche, quali il greco, quella declinazione che esprime specificazione, riferimento, appartenenza.

Declinare la pedagogia generale attraverso queste specifiche dimensioni umani e sociali, non indebolisce il suo statuto epistemologico, ma al contrario ne rafforza la sua

¹ In particolare Emiliana Mannese è autrice del saggio *L'orientamento permanente e l'alternanza scuola-lavoro nell'esperienza dell'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale dell'Università degli Studi di Salerno* e Maria Grazia Lombardi è autrice del saggio *Formazione, territorio e lavoro. Per una pedagogia del welfare*.

vicinanza al contesto, quale dimensione teorico-pratica caratteristica della ricerca pedagogica.

È chiaro che di fronte a tali cambiamenti interpretativi, di riflessione e di studio pedagogico dei contesti si modifica anche l'ambito di osservazione delle politiche educative e formative.

È su queste nuove di linee di ricerca pedagogica che, nel 2011, sotto la responsabilità scientifica di chi scrive, è stato istituito, presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Salerno (attuale DISUFF, Dipartimento di Scienze Umane Filosofiche e della Formazione) l'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale.

La sua attualità e l'innovatività con cui si struttura nel contesto accademico nazionale ed internazionale lo hanno fatto divenire, a partire dal 2014, organismo di interesse dell'Ateneo di Salerno.

Una attualità che nasce da una prospettiva di creazione e rafforzamento delle interconnessioni tra i nodi di una rete istituzionale e territoriale, pubblica e privata, centrata sulla persona ed i suoi percorsi, per la valorizzazione della sua identità formativo-professionale, per rendere attiva una piattaforma formativo-istituzionale-territoriale che dialoghi ed interagisca con il mondo del lavoro, a partire dall'affermazione di figure professionali titolari di precipue competenze pedagogiche ed attraverso lo studio e la predisposizione di piani formativi rivolti all'apprendistato, rispondenti ai fabbisogni professionali degli attori imprenditoriali e finalizzati alla promozione dello sviluppo socio-economico dei territori.

L'innovatività con cui l'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale guarda alla ricerca pedagogica è rinvenibile, altresì, nella progettualità con cui sono stati messi in campo i diversi progetti: l'alternanza scuola-lavoro è infatti stata la prima modalità scelta, ancor prima che divenisse dimensione istituzionale, per avviare il primo Progetto Giustino Fortunato².

A partire dal D.P.R. 15 marzo 2010 l'alternanza scuola-lavoro è stata declinata, nei diversi ordini e gradi di scuola, in maniera specifica: negli istituti tecnici, si legge infatti nel *Regolamento sul riordino degli istituti tecnici* si tratta di «metodologie finalizzate a sviluppare, con particolare riferimento alle attività e agli insegnamenti di indirizzo, competenze basate sulla didattica di laboratorio, l'analisi e la soluzione dei problemi, il lavoro per progetti; sono orientati alla gestione di processi in contesti organizzati e all'uso di modelli e linguaggi specifici; sono strutturati in modo da favorire un collegamento organico con il mondo del lavoro e delle professioni, compresi il volontariato ed il privato

² Il progetto pilota "Giustino Fortunato" ha dato avvio a percorsi di tirocini per la formazione di una nuova figura professionale "l'esperto del territorio e dei processi formativi" attraverso la progettazione del Piano dell'Offerta Formativa (POF) delle scuole presenti sul territorio congiuntamente ai comuni. Si tratta di un primo tentativo di interazione tra il mondo della formazione e le istituzioni del territorio rappresentati rispettivamente dal Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell'Università degli Studi di Salerno, dall'ANCI Campania e dall'ex Settore (ora UOD) Politiche Giovanili della Regione Campania.

sociale»³; negli Istituti Professionali «i percorsi di alternanza scuola-lavoro si sviluppano soprattutto attraverso metodologie basate su: la didattica di laboratorio, anche per valorizzare stili di apprendimento induttivi; l'orientamento progressivo, l'analisi e la soluzione dei problemi relativi al settore produttivo di riferimento; il lavoro cooperativo per progetti; la personalizzazione dei prodotti e dei servizi attraverso l'uso delle tecnologie e del pensiero creativo; la gestione di processi in contesti organizzati»⁴; nei Licei «le istituzioni scolastiche stabiliscono, a partire dal secondo biennio, anche d'intesa rispettivamente con le università, con le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e con quelle ove si realizzano i percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore ed i percorsi degli istituti tecnici superiori, specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze richieste per l'accesso ai relativi corsi di studio e per l'inserimento nel mondo del lavoro. L'approfondimento può essere realizzato anche nell'ambito dei percorsi di alternanza scuola-lavoro di cui al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, nonché attraverso l'attivazione di moduli e di iniziative di studio-lavoro per progetti, di esperienze pratiche e di tirocinio»⁵.

A partire poi dall'anno scolastico 2014/2015 il MIUR ha dato vita *all'alternanza scuola-lavoro in apprendistato*, un progetto secondo cui è possibile avviare percorsi sperimentali per lo svolgimento di periodi di formazione in azienda rivolti agli studenti del quarto e quinto anno delle scuole secondarie di secondo grado attraverso la stipula di contratti per l'apprendistato per l'alta formazione.

Si tratta di una alternanza che fa dell'orientamento, in tutte le sue declinazioni, quella dimensione pedagogica trasversale alla rete formazione-territorio-lavoro, che sta alla base della dimensione scientifica sottesa all'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale.

Se, infatti, le indicazioni delle politiche nazionali ed europee finalizzate a realizzare gli obiettivi di "Europa 2020" e della strategia di "Lisbona 2010" individuano nell'orientamento il "diritto permanente di ogni persona", la centralità dell'Orientamento permanente viene resa ancora più incisiva nel 2014 con la pubblicazione, da parte del MIUR, delle Linee "Guida Nazionali per l'Orientamento permanente". Si tratta di un documento che partendo dalla scuola, quale «luogo insostituibile nel quale ogni giovane deve acquisire e potenziare le competenze di base e trasversali per l'orientamento necessarie a sviluppare la propria identità, autonomia, decisione e progettualità»⁶, ritrova nel processo di condivisione e integrazione territoriale ed istituzionale una delle condizioni per «garantire il successo nel processo di orientamento permanente»⁷.

Sulla base di questa attualità politico-formativo nasce l'idea del progetto S.M.A.R.T. *Giovani*, nel quale l'Osservatorio si pone quale Centro Interistituzionale

³ D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88 - regolamento sul riordino degli istituti tecnici pubblicato sul supplemento ordinario della G.U. n. 137 del 15 giugno 2010.

⁴ Art. 5, D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87 - regolamento sul riordino degli istituti professionali pubblicato sul supplemento ordinario della G.U. n. 137 del 15 giugno 2010.

⁵ Art. 2, D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89 - regolamento sul riordino dei licei pubblicato sul supplemento ordinario della G.U. n. 137 del 15 giugno 2010.

⁶ MIUR (2014), *Linee Guida per l'orientamento permanente*, prot. n. 0004232 del 19/02/2014, p. 3.

⁷ Ivi, p. 4

per l'Orientamento Permanente, mirando ad operare come *multi-agency* per l'ottimizzazione e il miglioramento dell'offerta integrata dei servizi a livello territoriale.

Nell'ambito delle attività progettuali in oggetto, il ruolo dell'Osservatorio è trasversale alle varie fasi di articolazione e attuazione della proposta.

L'ipotesi di ricerca del Progetto si struttura intorno ai seguenti temi: *processi formativi*: come ricognizione dei fabbisogni formativi sul territorio e professionali delle aziende dei contesti di riferimento; progettazione didattica delle attività di alternanza; valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze; *territorio* analizzato in termini di problematiche socio-economiche, livello di degrado socio-culturale; tasso di inoccupabilità e di disoccupazione, nonché tutte quelle dinamiche occupazionali instabili o più in generale negative; tasso di dispersione scolastica, declinato attraverso molteplici indicatori, corrispondenti alle varie dimensioni che caratterizzano il fenomeno; distribuzione dei plessi scolastici nel territorio; presenza di servizi ed enti che a livello territoriale si occupano di orientamento e dispersione scolastica; definizione della rete locale, raccordo tra scuola, territorio e mondo del lavoro; *contesto scolastico* analizzato in chiave pedagogica nei fenomeni di insuccesso scolastico, attività di orientamento, monitoraggio dei percorsi di alternanza, impresa formativa simulata.

Il contributo dell'Osservatorio è teso alla creazione di un servizio di raccordo per la gestione e il miglioramento delle politiche e delle attività di potenziamento dell'orientamento e di prevenzione della dispersione scolastica; per la registrazione di dati, interventi, attività, programmazioni territoriali e l'indirizzo di politiche attive; per la mappatura del fenomeno, degli interventi messi in campo e per la programmazione di azioni organiche e sistematiche.

Si tratta di una nuova traiettoria pedagogico-educativa finalizzata a mappare il fenomeno della dispersione scolastica, gli enti e i servizi presenti sul territorio a favore della promozione dell'orientamento, della prevenzione e del contrasto alla dispersione scolastica; promuovere e facilitare la rete territoriale; raccogliere dati quali-quantitativi sulle esigenze territoriali; individuare e attivare servizi e politiche di raccordo; promuovere il protagonismo dei giovani e la centralità della loro autopercezione e autodeterminazione; sostenere e promuovere le attività interistituzionali; formulare e promuovere piani di intervento differenziati; favorire il successo formativo degli studenti ai vari livelli formativi; monitorare e valutare i progetti e le attività presenti sui territori; elaborare un piano annuale condiviso e concertato tra le parti.

L'Osservatorio struttura, dunque, un'area operativa volta a: sostenere e implementare gli interventi differenziati nelle realtà ad alto rischio di dispersione scolastica; sostenere collaborazioni concrete attraverso la definizione di obiettivi, aree di intervento, fasi e luoghi di realizzazione, risorse umane e materiali da impiegare, definizione di risultati attesi; monitorare la complessità delle questioni sottese alla dispersione scolastica; individuare strategie di intervento per lo sviluppo dell'orientamento; documentare percorsi progettuali di successo; valutare l'efficacia delle azioni realizzate (costruzione di set di indicatori di qualità, che certifichi l'analisi e le potenzialità dell'intervento); intervenire in riferimento a casi particolarmente difficili.

A livello istituzionale, l'Osservatorio assolve una funzione di integrazione e sollecitazione delle politiche attive nel settore, promuovendo la raccolta dei dati, l'analisi

del fenomeno della dispersione e dei percorsi di orientamento e soprattutto la definizione di linee di intervento aderenti alle realtà di riferimento rivolgendosi a dirigenti scolastici, docenti, esperti della formazione/educazione, rappresentanti istituzionali, rappresentanti dei servizi, esperti delle organizzazioni sociali, operatori specializzati.

L'ipotesi scientifico-pedagogico dell'Osservatorio che si struttura nella dimensione formazione-territorio-lavoro si pone altresì come elemento di prevenzione primaria alla dispersione scolastica. In questo senso la rete formazione-lavoro-territorio ha l'obiettivo di porsi come anello di supporto dell'intera filiera dell'educazione alla collaborazione di tutte le istituzioni e gli attori coinvolti nel sistema formativo integrato: Pubblica Amministrazione, Enti locali, scuola, studenti, genitori, insegnanti e operatori del territorio. Come evidenziato dai più recenti studi di settore (G. Benvenuto, G. Rescalli, A. Visalberghi, 2000; G. Benvenuto, P. Sposetti, 2005; P. Lucisano, 2007), è fondamentale adottare un approccio sistemico rispetto alla complessità del fenomeno, in un'ottica di raccordo inter-istituzionale, di connessione e integrazione tra i sistemi di istruzione, formazione e lavoro, nella prospettiva di piani strutturali.

Per garantire equità, efficacia ed efficienza delle strategie di intervento, inoltre, occorre assicurare una serie di fattori legati alla natura formativa dell'intervento: ricaduta sulla didattica, spinta motivazionale degli allievi verso lo studio e l'apprendimento, capacità di rafforzare nei soggetti la formazione delle abilità di base e di competenze disciplinari, favorire una migliore relazione sia con i ragazzi che con le famiglie, favorire un maggiore coinvolgimento dei docenti, orientare e far acquisire agli studenti competenze spendibili nel mondo del lavoro.

La motivazione o ri-motivazione verso la scuola, talvolta, pur essendo una condizione necessaria, non risulta sufficiente. Nei casi di abbandono del sistema di istruzione e formazione, soggetti giovanissimi sono esposti al rischio di marginalizzazione sociale e di esclusione rispetto a politiche e servizi di welfare. In queste parabole discendenti, si rileva in pieno la centralità dell'educazione e della scuola come motore attrattivo e catalizzatore di interessi e di sviluppo delle potenzialità dei ragazzi. La formazione rappresenta un processo di azioni integrate e a vasto raggio, a cui concorrono più attori, oltre l'istituzione scolastica, in un'ottica di rete inter-istituzionale e territoriale.

Se dunque emerge con sempre più forza l'esigenza di una pedagogia in grado di rispondere alle sfide educative della contemporaneità «dal versante degli studi pedagogici emerge un impegno sempre più rilevante e diffuso a tracciare traiettorie in grado di indagare in maniera specifica e sistematica il mondo delle organizzazioni e i contesti lavorativi accreditandoli e interpretandoli come luoghi dentro i quali i soggetti hanno la possibilità di prendere forma e trasformarsi apprendendo, costruendo conoscenza, strutturando identità capaci di partecipare a sistemi sempre più complessi» (Rossi, 2009, pp. 49-68).

In questo senso la rete formazione-territorio-lavoro quale dimensione pedagogica significativa dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale intende porsi come *anello di congiunzione* tra conoscenza ed esperienza, tra pensiero teorico e pensiero pratico, tra quella che Lave ha definito conoscenza teorica - decontestualizzata e universalistica – e conoscenza pratica contestuale (Lave, 1988), per sostituire alla *depedagogizzazione della formazione* (Fabbri, 2013, pp. 52-53) una pedagogia declinata *anche* attraverso la rete formazione-territorio-lavoro.

2. Formazione, territorio e lavoro. Per una pedagogia del welfare

L'esperienza dell'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, così come la presenza, nel contesto accademico, di numerose piattaforme di integrazione formazione-territorio-lavoro, mettono in evidenza la necessità di tracciare nuove traiettorie di ricerca pedagogica.

Si tratta di prospettive di ricerca e di studio dei processi educativi che orientano lo sguardo in una dimensione complessa non più circoscritta esclusivamente all'ambito scolastico-formativo e che quindi «non solo legittimano la presa in carico di soggetti d'indagine socialmente situati, ma sollecitano ed implicano itinerari metodologici capaci di focalizzare le pratiche che caratterizzano una determinata comunità professionale» (Fabbri, 2013, pp.52-53), territoriale e sociale.

In questa prospettiva si collocano le presenti riflessioni che, ponendosi nel solco della *pedagogia del genitivo*, si strutturano in «uno specifico ambito di teorie e pratiche educative» (Malavasi, 2008, p.58): la pedagogia del welfare declinata attraverso la rete formazione-territorio-lavoro.

Il termine *welfare* viene utilizzato come abbreviazione del *welfare state*, ossia stato di benessere, in contrapposizione a quello di *warfare state*, lo Stato di guerra tipico dei regimi dittatoriali (Lowe, 1999). Prendiamo in prestito una delle prime definizioni elaborata da Asa Briggs nel 1961 che definisce il *welfare state* come «uno stato in cui il potere è deliberatamente usato (attraverso la politica e l'amministrazione) per modificare l'azione delle forze di mercato in almeno tre direzioni: in primo luogo, assicurando agli individui e alle famiglie un reddito minimo, qualunque sia il valore di mercato del loro lavoro o delle loro proprietà; in secondo luogo, riducendo il livello di insicurezza, in modo da rendere le famiglie e gli individui capaci di affrontare determinate situazioni sociali (ad es., la malattia, la vecchiaia, la disoccupazione), che altrimenti condurrebbero a crisi individuali e familiari; in terzo luogo, garantendo che a tutti i cittadini, senza distinzione di status o di classe, siano offerti i migliori standard disponibili rispetto a una serie concordata di servizi sociali» (Briggs, 1961, pp. 221-258).

Le tappe che hanno portato alla costruzione del Welfare State seguono percorsi non lineari che si sono sviluppati, nei diversi Stati, attraverso specificità culturali e territoriali, dando così vita a diversi modelli di welfare state o di politiche sociali. Proveremo dapprima a tracciarne gli aspetti essenziali da un punto di vista sociale e politico per poi analizzarne le implicazioni pedagogiche.

Rispetto alle società industriali gli studi di Marshall (Marshall, 1963) individuano nell'evoluzione del welfare tre momenti: il primo, intorno al diciottesimo secolo, caratterizzato da un welfare finalizzato alla conquista dei diritti civili, quali la libertà di pensiero e di parola; il secondo, intorno al diciannovesimo secolo, caratterizzato da un welfare più orientato sui diritti politici, quali la propaganda, il voto, il suffragio universale; ed un terzo momento che culmina con la nascita dei diritti sociali.

Gli studi marxisti sull'evoluzione del welfare, invece, si strutturano, a partire dall'elaborazione del pensiero gramsciano, intorno ad una ipotesi di *welfare* quale strumento di controllo sociale. In questa prospettiva, infatti, la classe protagonista della

nascita del welfare è la borghesia che ha utilizzato le politiche statali per bloccare l'ascesa della classe operaia.

Si tratta, in ogni caso, quando parliamo di *welfare state*, di una serie di prestazioni e di politiche pubbliche messe in atto dallo Stato volte a migliorare le condizioni di vita dei cittadini. Ora, se, come fanno notare Bobbio et al., negli studi di natura politico-sociologica «la maggior parte dei ricercatori tende (...) ad escludere dall'ambito del welfare le politiche dell'istruzione, nonostante il loro evidente impatto sociale» (Bobbio, 2014, p.941), è evidente che in una prospettiva pedagogica l'istruzione e la formazione divengono le dimensioni da cui ripartire dopo la crisi del Welfare State, dopo cioè che «la macchina fordista va in panne» (Margiotta, 2014, p. 41).

Come fa notare Margiotta (2012, pp. 125-157) nell'analisi di un *welfare delle capacità*, a partire dagli anni Settanta, infatti, il sistema fordista, che aveva delegato la produzione alle imprese ed alla razionalità di mercato, si dimostra insufficiente a regolare i sistemi produttivi dei mercati finanziari. Al modello Mercato/Stato si sostituisce così una rete costituita dal *territorio* nella quale entrano in gioco dinamiche e risorse «personali, familiari e sociali che non sono assimilabili al mercato, né ascrivibili alla burocrazia pubblica (...). La produzione riprende a crescere facendo leva sulle ambizioni e capacità dei tanti individui che si danno da fare, ma anche dei beni comuni cognitivi e territoriali che vengono ottimizzati nei distretti industriali e nei sistemi produttivi locali. È un altro modo non solo di produrre ma di affermare la propria identità in competizione con le altre, che mette insieme energie personali e legami sociali: due elementi che la macchina impersonale e organizzativa del fordismo tendeva a trascurare» (Margiotta, 2014, p. 42).

A partire dagli anni Ottanta si assiste poi, ad una sorta di ridimensionamento delle politiche sociali determinato da un fattore economico: si attribuisce, infatti, alle politiche del welfare una eccessiva spesa di governo. In modo particolare «dopo la vittoria di Donald Regan negli Stati Uniti e di Margaret Thatcher in Gran Bretagna, alle politiche sociali viene spesso imputata la responsabilità per la crescita fuori controllo della spesa pubblica. Ma anche i governi non schierati con l'ortodossia neoliberista negli ultimi venti anni hanno adottato provvedimenti restrittivi, per contenere l'aumento della pressione fiscale e rilanciare l'economia, nei periodi di stagnazione che si sono succeduti tra il secondo shock petrolifero del 1979 e la crisi di inizio secolo» (Bobbio, 2014, p. 946).

In realtà, nonostante i tagli e la crisi delle politiche sociali, queste continuano ad essere negli Stati, così come nei territori, un elemento centrale e per certi versi uno degli elementi di misura di civiltà della società stessa. Chiaramente la crisi del welfare state ha dato vita ad impostazioni ed interpretazioni culturali differenti che, in questa sede, ci limiteremo a semplificare attraverso due letture: «da un lato la tesi funzionalista che legge nelle politiche i segni della pressione e di forze economiche e demografiche; dall'altra la tesi politica, più attenta alle relazioni di potere tra chi paga i costi e chi gode dei benefici» (Bobbio, 2014, p. 946).

L'impostazione funzionalista individua le radici della crisi del welfare state nella globalizzazione, nella de-industrializzazione e nelle variazioni demografiche, quali l'invecchiamento di massa e il crollo della natalità.

L'impostazione che Bobbio et al. (2014) hanno definito *politica* fa invece riferimento all'approccio neoistituzionalista che, a partire dagli studi di Pierson (1994), ha dato vita ad una nuova interpretazione sul ridimensionamento del welfare state secondo cui il sistema delle politiche sociali non appare indebolito. I tagli che l'hanno caratterizzato sono stati funzionali al riadattamento sociale ed alle condizioni istituzionali che storicamente hanno accompagnato le politiche sociali, che per la loro struttura e la loro flessibilità, sono resistenti a qualunque forma di governo.

È chiaro che nella prospettiva di una pedagogia del welfare, declinata attraverso la rete formazione-lavoro-territorio, le due letture interpretative, quella funzionalista e quella neoistituzionalista, rientrano pienamente nella formazione dell'attuale welfare. Per cui se da un lato i fattori quali la globalizzazione, la de-industrializzazione e le variazioni demografiche hanno influito sui cambiamenti e sulle variazioni delle politiche sociali, dall'altro bisogna tener conto che queste ultime sono presenti nella maggior parte dei governi nei quali, molto spesso, l'indice di qualità della vita si misura proprio attraverso le azioni di natura sociale.

Del resto se, storicamente, le riflessioni sul welfare state si sono strutturate come esito di una contaminazione disciplinare tra economia e politica, tra bisogni e produttività, è chiaro che oggi tale lettura «se non viene in un certo senso declinata con fattori socioculturali e persino psicologici, dunque con fattori gestiti prevalentemente in chiave pedagogica, o sarebbe meglio dire in chiave psico-socio-pedagogica, non offre soluzioni capaci di perdurare nel tempo, né completamente convincenti» (Bertolini, 1996, p. 37).

Una pedagogia del welfare nasce anche come risposta a quello che è stato definito come un «deperimento del modello pedagogico (...) nelle politiche educative e formative» (Margiotta, 2014, p. 43), che ha di fatto visto l'affermarsi, sia a destra che a sinistra, di modelli di welfare state che, piuttosto che essere il risultato di un pensiero complesso che tiene conto della necessità di politiche formative reticolari, «si sono limitati ad assecondare la tendenza spontanea ed autoreferenziale del sistema pedagogico, sia formale che informale» (Margiotta, 2014, p. 43). In questo senso ci si è dimenticati che il welfare state per poter essere correttamente interpretato e agito chiama in causa la persona, i suoi bisogni e la sua capacità di agire e di abitare un territorio, e nello specifico, della nostra pedagogia del welfare, essa chiama in causa la formazione, il territorio ed il lavoro.

La pedagogia, infatti, quale disciplina complessa, per il suo indubbio valore trasformativo, nella sua fondazione epistemica, a cavallo tra il paradigma filosofico e scientifico, «pone al centro della sua riflessione teorica e della sua prassi progettuale ed educativa la formazione del soggetto finalizzata alla sua emancipazione attraverso un processo dialogico, aperto e problematico. Dunque, la formazione è una categoria consustanziale della pedagogia, costituendone il volano di senso che ne indica la finalità ultima, rispetto alla quale pensare ed organizzare coerentemente ed organicamente i metodi/mezzi dei processi formativi. Pensare la pedagogia equivale a pensare la formazione (...)» (Sirignano, 2013, pp. 105-126).

Ma il concetto di formazione a cui facciamo riferimento non può essere ridotto alla crescita economica ed al profitto (Naussbaum, 2010) poiché resterebbe circoscritto alla dimensione della formazione tecnico addestrativa. Esso deve invece poter essere ricollocato in una dimensione educativa in grado di recuperare la centralità teorico-prassica

del sapere pedagogico. Come scrive Cambi, infatti, «la formazione, ci sta, quindi, davanti come problema-chiave della/per la pedagogia anche se essa deve attrezzarsi a pensarla nel suo ruolo meta-teorico (di regolatore del pedagogico), nella sua identità teorica di ieri e di oggi, nel pluralismo di modelli (pedagogico e non) che la stanno pensando (...)» (Naussbaum, 2010, p. 61). Una idea di formazione che, recuperando la dimensione etica, progettuale, processuale e critica del sapere pedagogico possa favorire uno specifico *ambito di teorie e pratiche educative* (Malavasi, 2008, p. 58) reticolare tra territorio e lavoro.

La pedagogia del welfare deve, infatti, a partire da una idea di formazione pedagogicamente fondata, proiettare il suo valore trasformativo nei territori che sono divenuti oggi lo spazio di relazione tra i diversi attori sociali (le persone, le famiglie, le istituzioni) e «che sono chiamati a esercitare la responsabilità collettiva di costruire il sistema locale di cura e promozione del benessere sociale. La comunità locale è così diventata il luogo privilegiato per la costruzione delle politiche di welfare, l'idea di un welfare comunitario» (Elia, 2015, p. 188).

È dunque ad una formazione pedagogicamente orientata, che qualifica il pensare educativo in una direzione che riguarda i contenuti ma anche le modalità con cui i processi formativi si realizzano, che si rivolge la pedagogia del welfare. Una formazione che riscopre nei valori sociali, *nei beni comuni cognitivi e territoriali, nelle energie personali e nei legami* il valore della conoscenza ma anche della produzione. Il luogo in cui questa formazione pedagogicamente orientata può essere agita, allora, non è altro che la comunità, il territorio. Ma a quale idea di territorio ci riferiamo?

Nell'ipotesi di una pedagogia del welfare, declinata attraverso la rete formazione-territorio-lavoro, il territorio da *non-luogo* (Augè, 2005), ossia da contesto anonimo privo di legami sociali, di esperienza, di condivisione, di processi di partecipazione e di storia comune (Amadini, 2005, pp. 31-43), deve poter essere reinterpretato come luogo educativo e quindi *identitario, relazionale e storico*.

Il territorio quale luogo educativo-identitario è in grado di individuare, salvaguardare e rispettare le identità di chi lo abita senza assimilarle o confonderle; quale luogo educativo-relazionale è in grado di fondare la sua struttura sociale intorno alla prospettiva relazionale caratterizzata non solo dalla reciprocità nei rapporti e dalla comune appartenenza ma da una relazionalità che «non esaurendosi nelle relazioni socialmente emergenti (...) rinvia ad una relazione quale fondamento costitutivo della persona e ad una relazionalità interpersonale non osservabile, ma proponibile come progettualità educativa di perfettibilità umana» (Clarizia, 2013, p. 15); quale luogo educativo-storico deve, infine, essere in grado di conservare la memoria delle proprie radici, una memoria che «prende sul serio l'annichilimento delle cose nel grembo del tempo, così come la non reversibilità delle azioni umane; una politica della memoria, una pedagogia della memoria, porta a una educazione alla responsabilità, perché mi mette in condizione di comprendere come il mio gesto, la mia azione, la mia parola, non siano indifferenti al trascorrere del tempo e comunque avranno la possibilità di non risultare indifferenti per noi e per gli altri e le altre» (Mantegazza, 2006, p. 32).

La catena della pedagogia del welfare si conclude con la dimensione del lavoro che per poter essere correttamente interpretata deve poter essere ripensata come *formazione oltre il lavoro*. Ciò significa innanzitutto «rilanciare la dimensione etico-politica dei

processi educativi, onde favorire la strutturazione di soggetti attivi, critici e solidali che sappiano fronteggiare le sfide della complessità» (Sirignano, 2013, p. 116), ma anche recuperare il *sensu educativo* dell'idea di lavoro già presente nei vari articoli della nostra Costituzione⁸.

Un modello quello della pedagogia del welfare, declinato attraverso la rete formazione-territorio-lavoro, che sappia ricollocare quella «domanda inesausta di senso non solo nel lavoro, nella produzione e nel consumo» (Margiotta 2014) ma in quella idea di formazione pedagogicamente orientata a partire dai territori quali luoghi educativi identitari-relazionali e storici.

Bibliografia

- Amadini, M. (2005), Dimensioni temporali della riflessione pedagogica sull'ambiente, In Malavasi, P.(cur.), *Pedagogia dell'ambiente* (2005, pp. 31-43), ISU Università Cattolica, Milano.
- Augè, M. (2005), *Nonluoghi, Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano.
- Bertolini, P. (1996), *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*, Il Segnalibro, Torino.
- Bobbio, N. Mattucci, N. & Pasquino, G. (2014), *Dizionario di politica*, UTET, Torino.
- Briggs, A. (1961), The Welfare State in Historical Perspective, In *Archives of European Sociology*, 2, 221-258.
- Cambi, F. (2000), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Clarizia, L. (2013), *La relazione. Alla radice dell'educativo, All'origine dell'educabilità*, Anicia, Roma.
- Elia, G. (cur.), (2015), *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*, Franco Angeli, Milano.
- Fabbri, L. (2013), Ricerca pedagogica e pratiche lavorative, In Frauenfelder, E. Sirignano, F.M. (2013), *La formazione delle human resources, Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Lave, J. (1988), *Cognition in Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lowe, R. (1999), *The Welfare State in Britain since 1945*, Macmillan, Basingstoke.
- Malavasi, P. (2008), *Pedagogia verde, Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, La Scuola, Brescia.
- Mantegazza, R. (2006), *I buchi neri dell'educazione, Storia, politica, teoria*, Elèuthera, Milano.
- Margiotta, U. (2012), Dal welfare al learnfare, Verso un nuovo contratto sociale, In Baldacci, M. Frabboni, F. & Margiotta, U. (2012), *Longlife/Longwide Learning, Per un trattato europeo della formazione*, Bruno Mondadori, Milano.
- Margiotta, U. (2014), Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare, In Alessandrini, G. (cur.), (2014), *La pedagogia di Marta Nussbaum*, FrancoAngeli, Milano.
- Margiotta, U. (2014), Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare, In Alessandrini, G. (cur.), *La pedagogia di Marta Nussbaum* (2014, p. 44), FrancoAngeli, Milano.
- Marshall, T.H. (1963), *Cittadinanza e classe sociale*, UTET, Torino.
- Naussbaum, M. (2010), *Non per profitto, Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna.

⁸ Artt. 1, 4, 35, 36, 37, 38, 39, 46, 52, 99, 117 e 120.

- Pierson, P. (1994), *Dismantling the Welfare State? Reagan, Thatcher, and the Politics of Retrenchment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rossi, B. (2009), Educare alla creatività, Formazione, innovazione, lavoro, In Fabbri, L. (2013), *Ricerche pedagogiche e pratiche lavorative*. In Frauenfelder, E. Sirignano, F.M. (cur.), (2013), *La formazione delle human resources, Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Sirignano, F.M. (2013), La formazione in frantumi, Dalla Bildung all'uomo flessibile, Prospettive pedagogiche per una economia del bene comune, In Frauenfelder, E., Sirignano, F.M. (2013), *La formazione delle human resources, Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Ulivieri, S. (2014), Paradigmi della pedagogia e nuovi scenari sociali. In Corsi, M. (cur.), *La ricerca pedagogica in Italia tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce.

La discontinuità tra sistemi educativi e la dispersione scolastica.

Una prospettiva ecologico-culturale

di Paolo Sorzio – Università degli Studi di Trieste

Abstract: In this contribution, the ecological-cultural theory (Bronfenbrenner, 1979; D'Andrade, 1995; Holland and Cole 1995; Gutiérrez and Rogoff 2003) is applied in the analysis of opportunities and constraints that children meet in their critical transitions between school and other educational agencies. It is proposed that one strategy to contrast school failure consists in the connections of children's early experiences with books and school literacy.

Keywords: critical transitions; literacy; school failure

Abstract: In questo contributo, la teoria ecologico-culturale (Bronfenbrenner, 1979; D'Andrade, 1995; Holland and Cole 1995; Gutiérrez and Rogoff 2003) è utilizzata per identificare opportunità e vincoli nella continuità educativa tra diversi servizi, per promuovere lo sviluppo integrato delle persone e per contrastare la dispersione scolastica.

Parole-chiave: continuità educativa; alfabetizzazione; dispersione

1. Il quadro teorico

Nella teoria ecologico-culturale, si ritiene che le dinamiche di partecipazione in un contesto istituzionale abbiano implicazioni sui processi di apprendimento individuale; in altri termini, ciascun individuo sviluppa le sue competenze e i suoi stili di pensiero in relazione alle risorse culturali che trova nell'ambiente. Inoltre, la teoria eco-culturale è integrata: la comprensione dello sviluppo cognitivo non dipende da un unico livello di spiegazione causale. Ciò significa che non è sufficiente il riferimento soltanto alle caratteristiche psicologiche di una persona, oppure alle relazioni sociali nella descrizione dei processi di sviluppo. Piuttosto, si ritiene che lo sviluppo umano sia una relazione tra le caratteristiche bio-psichiche della persona e le condizioni contestuali in cui avvengono le sue esperienze. La partecipazione di un soggetto è mediata da artefatti, modalità di interazione e da modelli educativi. Pertanto, diverse modalità di mediazione hanno implicazioni sulle specifiche traiettorie dello sviluppo di ciascun bambino e bambina.

1.1. I modelli culturali

Le problematiche evolutive emergono nelle fasi di transizione tra i diversi contesti educativi, quando un soggetto in crescita affronta diverse esperienze, caratterizzate da modelli culturali spesso differenti (Holland and Quinn, 1987).

I modelli culturali sono organizzazioni di pensiero diffuse in una comunità riguardo uno specifico tema. Sono spesso presupposti nella comunicazione, ma raramente resi espliciti; servono per interpretare situazioni, comprendere le azioni degli altri, stabilire scopi, intenzioni, progetti.

Questa prospettiva permette di elaborare un punto di vista analitico riguardo i processi di transizione degli individui tra diversi sistemi di pratiche culturali; in particolare, è utile sia per mettere a fuoco le cause della dispersione scolastica, sia per offrire percorsi di transizione tra diverse pratiche educative.

1.2. La dispersione scolastica

La definizione pedagogica di insuccesso scolastico è stata spesso fatta dipendere da una concezione di “deprivazione culturale” (Bruner, 1996; Ziegler, 2004), con cui si intende una debolezza dei modelli che alcuni bambini elaborano nella loro comunità, rispetto a quelli utilizzati a scuola. L’ipotesi della “discontinuità culturale” (Cook-Gumperz, 2006), al contrario, ritiene che una spiegazione delle differenti performances a scuola possa dipendere dalla differenza tra i modelli culturali che elaborati in specifici contesti socioculturali, rispetto a quelli valorizzati nella scolarizzazione.

In questa prospettiva, la dispersione scolastica è interpretata come “discontinuità” tra le pratiche istituzionali; i bambini e le bambine, che sviluppano nella loro comunità modelli culturali organizzati e specifici, possono trovare difficoltà nella loro esperienza in pratiche culturali in ambienti in cui è privilegiato un accesso alla conoscenza basato su modelli culturali radicalmente differenti dai propri. In questo caso, non vi è la possibilità di “spendere” le competenze acquisite in un nuovo contesto.

La separazione tra diverse pratiche educative rende difficile creare fattori di protezione per altre cause del disagio e dell’insuccesso scolastico: le difficili situazioni familiari o territoriali producono ansia e tensione, che si riverberano sulla mancanza di attenzione, sull’iperattività, sulla difficoltà di pianificazione e di studio.

In mancanza di continuità, i contesti positivi di protezione e di crescita rischiano di rimanere isolati e di non bilanciare le situazioni avverse che le persone in crescita trovano in altri sistemi educativi.

2. La continuità pedagogica

Per affrontare il problema della discontinuità tra esperienze e modelli culturali è necessario costruire un “terreno condiviso” di mediazione tra diverse agenzie educative. Non si tratta di ridurre un sistema di modelli culturali (ad esempio, della scuola)

adeguandoli a quelli diffusi in una comunità. Questo atteggiamento ridurrebbe le opportunità sociali dei bambini e delle bambine, in particolare delle minoranze e costituirebbe delle micro-entità culturali separate le une dalle altre. Inoltre, si ridurrebbero le risorse culturali – elaborate dal sapere e incorporate nel curriculum – a disposizione di ciascun cittadino per perseguire i propri progetti di vita.

In alternativa, la costruzione di spazi di transizione per l'integrazione dei "repertori di pratica" (Gutiérrez and Rogoff, 2010) può creare esperienze originali che arricchiscono l'ambito di competenze di ciascuna bambina e di ciascun bambino.

2.1. Il caso della letto-scrittura

Una componente culturale significativa nello studio dei processi di continuità pedagogica è il riconoscimento della discontinuità tra i modelli semantici legati all'uso della letto-scrittura in diversi contesti di esperienza. Se non riconosciute, le forme di discontinuità possono produrre l'insuccesso scolastico. Nella teoria eco-culturale, si ritiene che la letto-scrittura non sia soltanto una dimensione cognitiva: vi sono diverse fruizioni e diversi codici di comprensione che si strutturano in specifici modelli culturali, che vengono appresi nelle esperienze che le bambine e i bambini fanno nei loro contesti di vita¹ (Cook-Gumperz, 2006; Heath, 1983); tuttavia, la scolarizzazione privilegia soltanto il modello formale.

modello formale	modello informale
il significato è nella relazione tra gli elementi del testo	il significato è nella relazione tra un testo e un'esperienza vissuta
i bambini ascoltano il testo, rispondono a domande di comprensione legate al significato testuale già a partire dai 3 anni	I bambini sono invitati a connettere elementi del testo a elementi di un'esperienza, a interpretare il significato nei termini di un loro vissuto
La struttura narrativa prevede alcune chiavi di lettura tipiche del testo di finzione: "C'era una volta", "facciamo finta"	La struttura narrativa delle storie è in continua evoluzione, si arricchisce di personaggi che non hanno una logica testuale, aggiunge molti elementi di esperienza
la lettura semantica è fondamentale, si va alla ricerca di un significato profondo del testo	La lettura è competitiva, sono valorizzate le intonazioni, le allitterazioni, la sfida

Principali distinzioni tra modelli culturali di letto-scrittura

2.2. Allargare i repertori di pratica

¹ la distinzione di genere è particolarmente significativa in questo contesto, perché tradizionalmente, bambine e bambini hanno avuto un accesso differenziato alla letto-scrittura. In particolare, alle bambine era consentito un uso elementare della scrittura per i ricettari o le liste della spesa, mentre era proibito un accesso ampio alla lettura (che avrebbe potuto metterle a contatto con idee potenzialmente destabilizzanti).

Il problema della continuità educativa (Hedegaard, 2009; Newman, Griffin and Cole, 1989; Rogoff, 1990) consiste nella difficoltà di costruire relazioni di reciprocità tra differenti istituzioni educative, in modo da favorire la transizione di un soggetto in crescita. Ciascuna persona è impegnata a organizzare la propria identità, dando continuità alle esperienze che sta affrontando in diverse pratiche istituzionali; in questo senso, i bambini e le bambine vivono la discontinuità tra un sistema e un altro quando le loro risorse personali non sono riconosciute e utilizzabili in un nuovo contesto; in questo senso, lo sviluppo dell'identità si interrompe e la persona può ripiegarsi su se stessa.

Si suppone che un sistema educativo sia in grado di supportare la crisi tramite il riconoscimento e la valorizzazione dei modelli culturali e attraverso un'estensione dei repertori di interazione nelle diverse pratiche sociali.

La continuità educativa non significa uniformità di modelli di pensiero, ma la costruzione di un terreno di condivisione, in cui sono riconosciuti i fattori di protezione di ciascun bambino e bambina (anche in situazioni di disagio), sono elaborate strategie educative condivise, è accresciuto lo spazio di protezione, dove sia possibile elaborare le proprie esperienze emotive, cognitive e sociali, sapendo di essere accolti e aiutati. Si tratta di un sistema di transizioni tra diversi contesti, in cui si possono stabilire e rafforzare nuovi patti educativi tra i soggetti.

Per quanto riguarda la letto-scrittura, costruire la continuità tra sistemi educativi implica un riconoscimento di diversi modelli culturali legati all'alfabetizzazione, un percorso che fin dalle prime età introduca il libro nell'esperienza dei bambini e delle bambine, riconosca ed allarghi i loro repertori di pratica.

Tuttavia, il modello della "deprivazione" è molto diffuso nei servizi educativi e nelle scuole. Il metodo compensativo più comune è l'uso di testi e di compiti che si basano sulla scomposizione delle attività di letto-scrittura in elementi semplici, da eseguire in sequenza e per i quali si ritiene sufficiente un apprendimento esecutivo. In realtà, la riduzione delle unità testuali in unità elementari rende lo sviluppo delle competenze di letto-scrittura, in particolare la comprensione del testo, ancora più difficili da sviluppare. Inoltre, le condizioni di esperienza sono raramente indagate, privilegiando l'uso di strumenti di valutazione che si focalizzano esclusivamente sulla persona (con l'attribuzione di categorie psicologiche quali la dislessia, la disgrafia, la scarsa motivazione).

Per ovviare a questi ostacoli, sono necessari progetti educativi congiunti tra famiglia, scuola, servizi educativi territoriali, in cui si rendano espliciti i modelli culturali della letto-scrittura legati alla scolarizzazione, per guidare i bambini e le bambine a comprendere la convenzionalità del significato incorporato nei libri, l'organizzazione delle informazioni, il modo in cui la scrittura seleziona, incorpora e modifica i significati della lingua orale, gli aspetti cui dà priorità, l'integrazione tra immagini e parole scritte.

Un'ecologia integrata che favorisce l'acquisizione di competenze complesse di letto-scrittura implica il superamento dei confini tra esperienze di alfabetizzazione informali e formali, la costruzione di spazi di transizione, a partire dal Nido e dalla Scuola dell'infanzia, in cui diversi repertori di pre-scrittura sono utilizzati per permettere ai bambini e alle bambine di esprimersi.

Negli anni successivi, va riconosciuta la rilevanza dei repertori informali di letto-scrittura e le occasioni nelle quali la lingua scritta è parte integrante delle esperienze nei diversi contesti di vita. Questi diventano elementi per la costruzione di situazioni transizionali in cui i bambini e le bambine utilizzano i loro modelli e repertori di letto-scrittura, riflettono sui diversi modelli culturali della scrittura, per produrre testi originali, significativi e condivisi (Gutiérrez, and Turner 1996).

Inoltre, questa transizione andrebbe promossa anche con le famiglie e i servizi educativi territoriali, in modo da costruire progetti unitari, in cui sia possibile l'accesso a molteplici modelli culturali di alfabetizzazione. Una discontinuità di funzioni tra sistemi educativi non è molto utile a contrastare la dispersione scolastica, perché i soggetti in crescita non riuscirebbero a integrare i diversi repertori formali e informali di letto-scrittura nella loro identità e si avrebbero strategie differenziate nei diversi contesti: a scuola si imporrebbe la logica dei testi chiusi e della comprensione procedurale, nei servizi educativi territoriali si svilupperebbe la logica della compensazione e dell'esercizio meccanico e nelle famiglie una varietà di eventi di alfabetizzazione.

3. Implicazioni pedagogiche della continuità

Nella prospettiva ecologico-culturale, la costruzione di una cultura della continuità educativa, per favorire l'alfabetizzazione e contrastare la dispersione scolastica, dipende dallo scambio di modelli culturali tra sistemi e dalla possibilità per i bambini e le bambine di fare esperienze significative di alfabetizzazione, allargando i loro repertori di letto-scrittura.

In questo senso andrebbero sviluppati modelli culturali con cui gli adulti progettano spazi di transizione critica tra sistemi educativi basati su alcuni presupposti:

- 1) gli insegnanti hanno a che fare con i modelli di pensiero delle famiglie e dei bambini e delle bambine, tanto quanto con i loro comportamenti nei servizi educativi. Capirli e costruire connessioni è un processo lungo, ma necessario;
- 2) lo sviluppo psicologico di ciascun bambino e bambina sono il focus dell'educazione, ma le singole persone non possono essere scorporate dai contesti di crescita. Quindi, l'analisi critica non va condotta soltanto sulle disfunzioni cognitive individuali, ma anche sulle relazioni contestuali in cui specifiche risorse possono essere riconosciute e utilizzate;
- 3) i bambini e le bambine in difficoltà non sono incapaci di strategie nella letto-scrittura; piuttosto non sanno come affrontare un testo scritto e quali informazioni sono rilevanti. Ridurre il loro impegno all'esecuzione di procedure elementari non aiuta lo sviluppo di strategie più avanzate di comprensione e produzione testuale;
- 4) le strategie educative più efficaci sono quelle che favoriscono l'espressione delle proprie esperienze utilizzando diversi modelli culturali di letto-scrittura anche in età precoci, come primo accesso;
- 5) occorre favorire la progressiva integrazione tra accesso fonologico e accesso semantico, per cui è importante parlare per esteso del significato dei testi, allargare il lessico e stabilire connessioni tra le parole;

- 6) è importante valorizzare gli aspetti anaforici del racconto (uso dei pronomi, le parafrasi, i sinonimi); integrare i racconti nell'esperienza quotidiana e dare la possibilità di giudizio: questi sono aspetti molto sviluppati nei modelli informali di alfabetizzazione.

Bibliografia

- Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge, MA. Tr. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986.
- Bruner, J. S. (1996), *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge, MA. Tr. it. *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- Cook-Gumperz, J. (2006), "Literacy and schooling. An Unchanging Equation?", in Cook-Gumperz, J. (ed.) *The Social Construction of Literacy*, Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- D'Andrade, R. G. (1995), *The Development of Cognitive Anthropology*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Gutiérrez, K.D. and Turner, M.G. (1996), "Literacy and Culture in the Classroom", in *Issues in Applied Linguistics*, vol 7, n. 2, pp. 308-314.
- Gutiérrez, K.D. and Rogoff, B. (2003), "Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice?", in *Educational Researcher*, vol. 32, n. 5, pp. 19-25.
- Heath, S.B. (1983), *Ways With Words, Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Hedegaard, M. (2009), Children's Development from a Cultural-Historical Approach: Children's Activity in Everyday Local Settings as Foundation for their Development, in *Mind, Culture, and Activity*, vol. 16, n. 1, pp. 64-82.
- Holland, D. Quinn, N. (1987), *Cultural Models in Language and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Holland, D. and Cole, M. (1995), "Between Discourse and Schema: Reformulating a Cultural-Historical Approach to Culture and Mind", in *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 26, No. 4, pp. 475-489.
- Newman, D. Griffin, P. and Cole, M. (1989), *The Construction Zone, Working for Cognitive Change in School*, Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Rogoff, B. (1990), *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press, Oxford, UK. Tr. it. *La natura culturale dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Zigler, E. (2004), *The Head Start Debates: Are We Failing the Children most at Risk?* Brookes Publishing, Baltimore, MD.

5. Servizi e percorsi di educazione e cura per le prime età della vita

di *Sergio Tramma* – Università di Milano Bicocca
e *Roberta Piazza* – Università degli Studi di Catania¹

1. Affrontare il tema dei “servizi e percorsi di educazione e cura per le prime età della vita” da una prospettiva di educazione permanente che coniughi pedagogia sociale ed educazione degli adulti, comporta prestare particolare attenzione all’educazione informale, sociale, diffusa, cioè a quel reticolo di esperienze entro le quali le donne e gli uomini si auto-formano o sono etero-formati a educare e/o curare le prime età della vita.

Anche rispetto a tale dimensione dell’educazione e della cura è, infatti, in corso la progressiva riformulazione dei luoghi tradizionali e moderni (dal “lavatoio” all’associazionismo, dalla parentela alla parrocchia) entro i quali, all’interno di un quadro sociale dotato di solide coordinate culturali di riferimento, avveniva l’acquisizione dei saperi con i quali affrontare i percorsi di crescita dei propri discendenti. Insieme alla riduzione dei “formalizzati” luoghi informali nei quali avveniva, tramite la trasmissione generazionale e il confronto tra pari, la trasmissione del sapere, si assiste oggi alla creazione di nuovi luoghi di comunicazione informale che le nuove tecnologie consentono. A tutto ciò si è, inoltre, da tempo affiancato il contraddittorio processo di affidamento a soggetti esperti e professionali di una parte delle attività educative e di cura collocate nelle prime fasi della vita: dall’educatrice dell’asilo nido ai consigli del mutevole “competente” di turno.

Anche per quanto riguarda tali dimensioni della formazione valgono alcune riflessioni generali attorno alla responsabilità dei soggetti nella costruzione del proprio corso di vita e della dotazione dei saperi necessari. In altri termini, l’aumento delle informazioni, l’indebolimento di un quadro valoriale di riferimento sufficientemente esteso, solido e duraturo, la frammentazione delle epistemologie ingenue e meno ingenue, hanno comportato un aumento della responsabilizzazione dei soggetti educanti che si trovano ad essere, nello stesso tempo, più liberi e più abbandonati, coerentemente con quanto accade in molte altre dimensioni dell’esistenza nella contemporaneità. In questo quadro, anche l’aumento della delega ai saperi e agli operatori esperti è in misura rilevante più operativa che valoriale, contenutistica e metodologica. L’esperto operativo e sapiente, gli insegnanti e le insegnanti in primo luogo, non hanno più “l’egemonia” attorno ai fatti dell’educazione, e tutto ciò genera un genitore spesso “armato” contro i servizi e gli operatori.

La situazione che si è venuta a creare è complessa poiché densa di problematicità dovuta alla dissociazione tra autorevolezza, autorità e competenze educative, ed è una

¹ Il paragrafo 1 è stato scritto da Sergio Tramma, il paragrafo 2 è opera di Roberta Piazza.

problematicità che riguarda i corsi di vita “normali” quanto quelli “speciali” e i momenti critici dell’esistenza.

Una tale situazione rimanda all’idea di una intenzionalità educativa tesa a costruire dei piani di connessione e alleanza tra interessi distinti e particolari, quali possono essere quelli dei soggetti adulti coinvolti dall’educare nelle prime fasi della vita. E in tal senso l’educazione permanente, quanto meno un certo modo di pensarla e di praticarla, diventa un ineludibile quadro concettuale di riferimento entro il quale collocare le domande di formazioni esplicite e non poste dai vari soggetti coinvolti. Un’educazione permanente che non si riduca alla predisposizione di alcuni percorsi formativi minimalisti ad hoc, ma neppure si risolva in una sorta di vaga convinzione attorno a una congenita “formatività” connessa alle vite individuali e collettive. Un’educazione permanente che si riallacci dunque, e prosegua, la tradizione emancipativa che ne ha in gran parte caratterizzato il recente passato, recuperandone le capacità di analisi dei contesti educativi, cogliendone le contraddizioni, le zone di luce quanto quelle d’ombra.

2. Ci sono diverse ragioni che rendono l’educazione nella prima infanzia indispensabile in ogni strategia di successo dell’educazione permanente. Semplicisticamente potremmo dire che il miglior inizio possibile nella vita e pari opportunità per le donne costituiscono due degli elementi sui quali fondare percorsi di educazione *lifelong*.

L’educazione nella prima infanzia, nei suoi contesti non formali e formali, è di fatto il primo momento del percorso di educazione permanente, capace di condizionare l’intero corso di vita della persona come soggetto in apprendimento. D’altronde, fin dalle prime concettualizzazioni della *lifelong education* degli anni Sessanta la correlazione educazione/apprendimento permanente e i servizi e i percorsi di educazione e cura nelle prima età della vita è stata ben presente. A livello teorico, infatti, il concetto di educazione permanente assume il senso di principio organizzativo per l’educazione nel suo complesso, dal momento che ne abbraccia tutti i livelli, le forme e i contenuti. Quale principio informatore dell’intero corso di vita, relativo alla persona, alla società e al contesto storico, politico e culturale, esso riguarda lo sviluppo e il cambiamento quali processi permanenti della persona e, in generale, i ruoli che il soggetto ricopre in situazioni e tempi diversi nel corso della sua esistenza.

Sebbene accusata talvolta di genericità nell’espressione del concetto di fondo – quello di una persona che si educa per tutta la vita e che, pertanto, non può che trovare unanimi consensi –, l’educazione permanente si impone nell’ambito della riflessione pedagogica per il nuovo modo di affrontare i problemi educativi e per lo sforzo di democratizzazione che li sottende. A fronte di percorsi educativi realizzati come successione, sostanzialmente separati gli uni dagli altri, l’obiettivo è quello dell’integrazione delle forme educative comprese all’interno della società, che abbracciano l’intero corso della vita. Disponibilità dell’individuo a operare nei confronti del proprio perfezionamento culturale e, soprattutto, disponibilità della società, chiamata a impegnarsi nel fornire le strutture adeguate per la crescita individuale e sociale, costituiscono gli elementi sui quali costruire un sistema di educazione permanente, nel quale la centralità e l’unicità dell’istruzione scolastica cede il posto a un sistema capace di integrare interventi scolastici ed extrascolastici.

La prospettiva europea del *lifelong learning*, sviluppatasi negli anni Novanta, fondata sulla possibilità del soggetto di apprendere per tutta la vita, sembra voler rinnovare, in un contesto economico profondamente mutato, la tensione dell'educazione permanente allo sviluppo personale, sociale e culturale degli individui. Tuttavia, il modello di progresso di pura crescita economica, fondato su una filosofia essenzialmente produttivista, nell'attenzione esasperata che pone al capitale umano, considera la formazione essenzialmente quale strumento per l'accrescimento della produttività di tale capitale. Per quanto nelle intenzioni l'intento sia di creare una società ad apprendimento diffuso, la rinuncia, per lo meno parziale, alle aspirazioni di inclusione sociale che erano proprie dell'educazione permanente, fa assumere al *lifelong learning* sempre più le caratteristiche di un meccanismo per l'esclusione. Le disuguaglianze create sono evidenti: nell'economia basata sulla conoscenza, i meno qualificati e coloro che non riescono ad aggiornare costantemente le proprie conoscenze sono di fatto esclusi dal mercato del lavoro; l'individualizzazione dell'apprendimento si è tradotta nella riduzione dei servizi di sostegno sociale; l'approccio competitivo e individualistico, nell'orientare l'offerta e l'organizzazione delle attività formative, trascurando i temi legati alla giustizia sociale, creando ulteriori svantaggi per i gruppi minoritari o per coloro che non sono capaci di organizzare il proprio futuro formativo. Perciò, le politiche e le strategie di *lifelong learning*, piuttosto che concentrarsi sul sostegno da offrire alla formazione scolastica, enfatizzano il valore del futuro *worker-citizen*, collegando l'apprendimento alle esigenze del mercato.

Nell'ipotizzare la creazione della *learning society*, guardare solo agli adulti, adulti lavoratori, significa dotare di fragili fondamenta l'intero sistema formativo: la carenza di strategie educative specifiche verso le prime fasi della vita e la disattenzione verso tali età, soprattutto a fronte di situazioni di disagio e di povertà, possono chiaramente rallentare lo sviluppo di una società fondata sulla conoscenza e sull'apprendimento. Le abilità (cognitive e socio-emotive) che si sviluppano nella prima infanzia sono cruciali per lo sviluppo di ulteriori capacità sia nell'infanzia sia nell'adolescenza. Se la famiglia è la variabile più importante per la "produzione" di tali *skill* durante l'infanzia, inserimento scolastico e interventi sociali precoci possono migliorare le capacità e le condizioni di salute dei bambini più svantaggiati.

In Europa la Comunicazione della Commissione su *Educazione e cura della prima infanzia* (2011) evidenziano la presenza di un ampio ventaglio di benefici a lungo e a medio termine sia per gli individui sia per la società nel suo complesso. Investire nella qualità dell'educazione nella prima infanzia diminuisce i costi per la società in termini di perdita di talenti e, al contempo, contribuisce a ridurre nel lungo periodo la spesa pubblica per l'assistenza sociale, la sanità e perfino il sistema giudiziario. Inoltre, servizi di qualità per la prima infanzia apportano particolari benefici ai bambini svantaggiati, rappresentando il perno sul quale fondare sistemi educativi più equi, nell'ottica della creazione di un sistema di educazione permanente. La partecipazione a tali iniziative può consentire, inoltre, di conseguire risultati notevolmente superiori in occasione di test internazionali sulle competenze di base (PISA e PIRLS), senza sottovalutare i benefici per le famiglie, che possono conciliare meglio responsabilità familiari e professionali, favorendo, in tal modo, la crescita dell'occupabilità, soprattutto femminile.

Una Casa “con tante finestre”.

Storie di bambini in ospedale

di Rossella Caso – Università degli Studi di Foggia

Abstract: The hospital is the cross-roads of many stories, coming from different people: the patient, the family, the doctor, the nurse, the educator, the volunteer. These stories may become instruments of guidance for disease and hospitalization. If the patient is a child, it may be helpful to make use of fairy-tales, an irreplaceable instrument, which may play the double role of helping the little patient in understanding the experience he/she is living, and helping the educator in dealing with her/him.

Keywords: child, educator, fairy-tales

1. Infanzia, salute e narrazione: un legame possibile?

Che legame c'è tra infanzia, salute, narrazione? Che ruolo possono avere i libri in un reparto di pediatria? Guarir con le storie è possibile?

La malattia rappresenta per il bambino una delle paure più forti, un'esperienza traumatica; ancor di più se la sua gravità è tale da rendere necessario il ricovero ospedaliero. Traumatico è portare sul proprio corpo i “segni” della malattia; traumatico è – nella delicatissima fase della costruzione dell'identità – il percepirsi diverso rispetto ai propri compagni sani; traumatico è il ritrovarsi, in maniera più o meno improvvisa, in un contesto, quello ospedaliero, completamente sconosciuto ed altro rispetto alla propria casa e alla propria stanza, popolato da persone – medici e infermieri – per lo più estranee, che manipolano il suo corpo e che utilizzano strumenti che, anche se non ne ha le prove, immagina possano fargli molto male (Capurso & Trappa, 2005).

“Trauma”, ci dice l'etimologia della parola, vuol dire letteralmente “perforamento”, “rottura”, “ferita”, una lesione prodotta da cause esterne. Evento “lacerante”, il trauma è come uno “strappo” nella trama dell'esistenza, che interrompe la continuità normalmente avvertita tra vita passata e intenzionalità futura, perché va al di là delle esperienze normalmente prevedibili e gestibili da colui che lo vive, ancor di più se è un bambino. Messo di fronte a qualcosa che non è in grado di integrare nel proprio percorso esistenziale pregresso, perché si situa al di fuori della sua idea e della sua esperienza di “normalità”, il bambino non sa e non può attribuire ad esso un senso e un significato emotivo e cognitivo. Il trauma gli toglie le parole per raccontarlo, lo riduce al silenzio.

La scienza medica ci dice che, posto di fronte ad un'azione esterna violenta, il corpo tende a ripristinare la salute, a guarire. In inglese il verbo “guarire” si rende con lo

stesso termine che viene usato per dire “curare”: *to heal*, che dal punto di vista transitivo ha il significato di sanare, risanare, rendere integro, mentre dal punto di vista intransitivo vuol dire, invece, appunto, ristabilirsi, riacquistare la salute. Le pratiche terapeutiche, le medicine, tendono a risanare la parte malata, l’evento traumatico vissuto dal corpo.

Le storie svolgono, come ci ricorda Hillman (1984), una funzione analoga per l’anima: rendono integro, attraverso l’atto della rielaborazione, ciò che originariamente integro non era; sono trame, tessute dalla voce che racconta – alla maniera delle antiche narratrici di fiabe (Cagnolati, 2013, a cura di)-, in cui, attraverso i personaggi e le loro vicende, le grandi domande esistenziali sulla vita, sulla morte, sulla crescita, ma anche i sentimenti, le emozioni, le paure che ad esse si accompagnano, trovano finalmente una rappresentazione compiuta, e quindi un senso. Ciò che è “frammentato”, ciò che è “spezzato” – come la vita e l’identità a causa di un evento traumatico – può essere reso integro, dunque, dalle storie. È in questo senso che si può dire che esse “guariscono” e siano “terapeutiche” (Caso, 2015).

Lo sosteneva a gran voce anche Bruno Bettelheim. Le fiabe – la cui struttura è la struttura universale di tutte le storie – scriveva lo psicoanalista, aiutano il bambino a comprendere la vita, poiché lo mettono di fronte ai problemi della quotidianità, seppur in una forma semplificata e stilizzata: la lotta contro le difficoltà, gli ostacoli da superare, le prove da affrontare per crescere. Esse «pongono il bambino onestamente di fronte ai principali problemi umani» (Bettelheim, 1997, p. 52), e contengono, appunto, quello che Calvino ha definito «lo schema insostituibile di tutte le storie» (Calvino, 1996, p. 5), poiché dei destini sono il “catalogo” (Ivi, p. 6).

Le storie “curano” l’anima, perché se è vero, come affermava Marie Louise Von Franz (1980), che rappresentano il tentativo degli uomini di narrare il proprio mistero e quindi di trasmetterlo e di comunicarlo agli altri, e che, come scriveva Walter Benjamin (1976), rappresentano un patrimonio comune di memoria che ci dice qualcosa sul senso della vita, proprio in quanto tali; proprio nel loro narrare di percorsi esistenziali che in fondo appartengono a tutti e a ciascuno, possono sostenere il processo di trasformazione e di integrazione di ansie, paure e turbolenze emotive e, in questa direzione, aiutare l’infanzia a crescere.

2. Nel Paese di Maurice

La vicenda di Maurice Sendak, indimenticato autore de *Nel Paese dei Mostri Selvaggi* (1963), ben racconta di questo potere. Ultimo di tre figli, era il più piccolo di casa e le sue giornate trascorrevano spesso solitarie, a causa di una malattia che lo costringeva a letto. Fu proprio in quelle lunghe giornate vuote che scoprì che non sarebbe mai stato davvero solo se tra le mani avesse avuto un libro: i protagonisti delle storie che leggeva, in fondo, parlavano di lui, delle sue paure, del suo percorso di crescita, di quelle emozioni alle quali spesso non sapeva dare un nome, di quelle verità che i bambini sanno, ma che fanno fatica a raccontare ai grandi. Molti anni dopo, ormai adulto, quel bambino avrebbe raccontato a un suo amico giornalista: «Non si possono proteggere i bambini, loro sanno tutto. Io ricordo la mia infanzia in modo vivido...sapevo

cose terribili, ma sapevo di non dover far sapere agli adulti che sapevo...si sarebbero spaventati» (1993).

Sendak ci aiuta a riflettere su due questioni essenziali: il bambino sa della realtà molto di più di quanto un adulto possa immaginare, anche quando non ha (o a causa di un trauma non ha più) le parole per raccontarlo e se viene lasciato da solo a farvi fronte potrebbe non avere gli strumenti per comprenderla; le storie sanno parlare al bambino e quindi possono essere per un adulto un utile canale per entrare in comunicazione con lui, per dialogare con le sue emozioni, per restituirgli quelle parole che il trauma aveva ridotto al silenzio.

La storia del piccolo Max che con il suo sonoro «A cuccia!», soltanto nel sogno – ma un sogno che mai gli era sembrato più vero – diventa il re dei Mostri Selvaggi (Sendak, 1963), ovvero delle sue emozioni dirompenti, racconta, al di là della metafora, come il “perturbante” fiabesco possa avere per i bambini una funzione “terapeutica” e quindi di “guarigione”, perché potenzialmente metabelletico rispetto a situazioni e sentimenti angosciosi che con un’insistenza troppo decisa sul principio di realtà non riuscirebbero a gestire. Max, che con il suo costume da lupo, piccolo e indifeso come tutti gli eroi delle fiabe, che vince con le sue forze e con la sua astuzia quei mostri che, “parenti” degli orchi fiabeschi, ruggiscono terribilmente, digrignano terribilmente i denti, roteano terribilmente gli occhi e mostrano gli artigli orrendi (*Ibidem*), e che quanto più è piccolo, tanto più gli sembrano grandi da affrontare – ma in fondo è proprio così che accade ai bambini – trasmette al piccolo lettore un messaggio estremamente importante rispetto al suo compito di crescere: «Posso farcela». L’eroe, nel tempo breve e incantato della lettura della storia, diventa l’*alter ego* fantastico del piccolo lettore e gli infonde quel senso di positività necessario per guarire (Caso, 2015; Bernardi, 2007).

Il potere metabelletico, “taumaturgico” delle buone storie, tuttavia, non potrebbe mai attivarsi pienamente se a leggerle non fosse un adulto desideroso di prender-si cura del bambino e dall’altra parte un bambino a sua volta desideroso di ascoltare (Bernardi, 2010). Il piccolo Maurice, in fondo, era solo, e quando da adulto rievocerà il ricordo degli anni in cui era un bambino ammalato ricorderà, insieme alla consolazione che traeva dai libri, anche il senso di solitudine dettato dall’impossibilità di comunicare con un mondo adulto che non sapeva comprenderlo: «sapevo di non dover far sapere agli adulti che sapevo...si sarebbero spaventati» (1993), raccontava. Svelando, proprio a quel mondo che da bambino percepiva così distante, il segreto che Alison Laurie (1993) chiedeva ai bambini di non dire mai ai “grandi”: che i piccoli vedono ciò che sfugge allo sguardo dei più, perché solo loro sono in grado di entrare in una comunicazione privilegiata con la fluidità del mondo di tutte le cose, persino con ciò che spaventa di più tanto loro quanto i grandi; persino con la morte e con la malattia (Grilli, in Beseghi & Grilli, 2011 a cura di, pp. 21-57).

3. E-mozionarsi leggendo

C’è, dunque, nell’infanzia, specialmente nei momenti più difficili del percorso di crescita, un bisogno di storie: storie che costruiscano cornici di senso, ma che prestino

anche le parole per raccontare e per raccontar-si a propria volta. Sono queste le storie che si potrebbero definire “necessarie”.

E, tuttavia – come sembra ben raccontarci l’infanzia di Sendak – il loro potere “taumaturgico” non potrebbe esplicitarsi pienamente senza la mediazione di un adulto capace di rispondere a quelli che sono i tre bisogni essenziali di un bambino malato: contatto fisico – un contatto percepito come non invasivo, come spesso il bambino vive le pratiche diagnostiche e terapeutiche –, contenimento – di un abbraccio che lo faccia sentire sicuro - e protezione – da un ambiente esterno che spesso avverte come minaccioso e aggressivo. Un libro può diventare in questa direzione un “mediatore” tra l’adulto, il bambino e l’esperienza ospedaliera, creando un’area intermedia nella quale il bambino stesso possa sentirsi libero di lasciar transitare i propri pensieri, sentimenti, paure, emozioni, sapendo che, proprio attraverso il libro – e quindi attraverso i personaggi e le loro vicende – giungeranno a un adulto che saprà restituirglieli pregni di senso.

Perché una narrazione possa, in questa direzione, essere strumento di “guarigione” per un bambino malato, dunque, è necessario che l’adulto curante, - un educatore, ma anche un medico o un infermiere –, sia disposto a rendere quel libro, quella storia, innanzitutto un veicolo di relazione tra lui e il piccolo paziente, che deve a sua volta essere disposto ad ascoltare, a stare dentro quella relazione fatta di calore e di parole. Solo in questo modo, solo attraverso questa reciproca “sintonizzazione”, la narrazione può diventare “e-mozione”, nel senso etimologico del termine, ovvero qualcosa che va “da” “a”, una corrente emotiva tra adulto che legge e bambino che ascolta, e tra bambino che ascolta – che non è mai destinatario passivo – e adulto che legge e che risponde alle inevitabili domande del suo piccolo interlocutore – e quindi costruttrice di relazione. All’interno di quella relazione una storia può diventare fonte di riflessione, interpretazione, ricomposizione di pensieri, emozioni, paure, ricordi, contenuti scissi, processi attraverso i quali il bambino diventerà co-autore di quel testo. Un lavoro che gli renderà accettabili anche i contenuti più dolorosi, trasformandoli in materiale utile per la costruzione della propria identità e della propria memoria autobiografica, che vanno tanto più preservate quando si vivono esperienze altamente spersonalizzanti quali possono essere, appunto, la malattia e l’ospedalizzazione. Quei contenuti possono diventare dei “sassolini” che il bambino metterà in tasca e che gli saranno utili, come accadde già a Pollicino, per ritornare a casa più forte e per orientarsi in maniera consapevole nel proprio futuro.

Per un bambino che viva l’esperienza dell’ospedalizzazione le letture possono per questo diventare dei veri e propri “farmaci” della mente, che aiutano a scoprire dei mondi nuovi, ma anche a comprendere meglio il proprio. Perché è questo che serve a un bambino che sta crescendo e in particolare a un bambino malato: che le storie che legge o che ascolta possano entrare nella sua vita e diventare dei viatici preziosi, capaci di aiutarlo a comprendere meglio le proprie esperienze e a illuminare gli angoli più bui dell’esistenza. Ma quali storie raccontare a un bambino malato?

Bruno Tognolini, autore di importanti opere poetiche per l’infanzia, fermamente convinto del potere “catartico” e “apotropico” della parola, tanto da intitolare *Rime di rabbia* (2010) una pluripremiata raccolta di filastrocche in cui dà voce alla rabbia bambina, spesso inascoltata e incompresa dal mondo adulto, intervistato da chi scrive su quali storie possano essere più utili alla crescita dell’infanzia in ospedale, raccomanda al narratore di sceglierne due tipologie: «prima di tutto storie ambientate in ospedale,

fantastiche e realistiche al tempo stesso, che trascendano le dimensioni finite e tristi dell'ospedale e lo descrivano come mondo fantastico e molteplice, ma con connotazioni fortemente positive e benefiche. A queste storie – dice – affiderei il compito di tracciare un orizzonte detto, narrato e quindi controllabile dell'esperienza altrimenti disorientante e spaesante vissuta dal bambino. A queste storie – continua - assocerei, poi, storie ambientate altrove, in luoghi il più lontani ed estranei possibile, in lande avventurose, bellissime e selvagge. Affiderei a queste storie il movimento contrario della evasione, il compito di rompere il guscio di percezione esistenziale angusto e ossessivo della vita ospedaliera, ricordando al bambino il mondo sconfinato e meraviglioso che lo aspetta fuori, e così invogliandolo a collaborare alle cure per poter andare al più presto in quel mondo. Se le cure sono impossibili [...] negare e nascondere il mondo esterno non migliorerà la qualità esistenziale del tempo che il bambino potrà vivere, mentre e al contrario indicare il mondo sconfinato che là fuori esiste anche senza di lui può riempire di senso cosmico (i bambini a loro modo ne sono capaci), benché venato di rimpianto, la vita che gli rimane» (Caso, 2012, pp. 8-11).

La lettura in ospedale, dunque, come in qualunque altro contesto in cui il bambino debba misurarsi con esperienze difficili, dovrebbe assolvere a due funzioni fondamentali:

- far volare il bambino sulle ali della fantasia, consentendogli di evadere dalle pareti dell'ospedale;
- fargli tenere i piedi ben piantati per terra, nei corridoi, nelle stanze di degenza, negli studi dei medici, nelle sale operatorie e in quelle adibite agli esami clinici, e anche nella ludoteca, per aiutarlo, attraverso l'immaginazione, a comprendere meglio l'esperienza che sta vivendo.

La lettura si fa esperienza mentale ed emotiva insieme (Filograsso, 2009), dando al bambino gli strumenti – i metaforici “sassolini” di Pollicino di cui si parlava – per non smarrirsi nella “scatola” ospedaliera; per dominare l'esperienza che sta vivendo e non esserne più dominato.

4. La Casa con tante finestre

Ho scelto di analizzare a titolo esemplificativo *La Casa con tante finestre* di Beatrice Masini (2003) perché tra quelle utilizzate è la storia più vicina alla struttura classica della fiaba e perché nel corso di un laboratorio che ho tenuto presso il Reparto di Pediatria degli Ospedali Riuniti di Foggia è stata oggetto di una riscrittura che, pur nella sua semplicità, ci racconta molto della psicologia dei piccoli pazienti che possiamo incontrare nelle corsie dei nostri ospedali.

Il protagonista, Guy il Piccolo, scudiero del cavaliere Hector, è all'inizio della storia un bambino debole e indifeso. È triste e silenzioso. Gli altri fanno festa e lui invece no, è in un angolo, oppresso da «un dolore forte che gli pesa sul cuore e gli strappa il respiro» (*Ibidem*). Nessuno si accorge del suo stato, se non il Cavaliere Hector, che decide di condurlo alla *Casa con tante finestre*, dove certamente avrebbero saputo aiutarlo a non soffrire più. «Guy ha paura. Non sa che cos'è la *Casa con tante finestre*. Ma se c'è Hector con lui, il gran cavaliere Hector che batte tutti i nemici, non c'è da aver paura. Non tanta almeno». La *Casa con tante finestre*, quando vi arriva in groppa a un cavallo,

lo spaventa, anche se sa di poter contare su Hector. Ai suoi occhi di bambino sembra gigantesca: la casa, con le sue piccole luci che ardono dietro ogni vetro, sembra «un animale con mille occhi» (*Ibidem*), minaccioso. Entrandovi, però, si rende conto che quel posto non ha nulla di minaccioso, ma che – anzi – è pieno di persone pronte a prendersi cura di lui: Dama Amabile e Ser Ippolitus, il medico, per esempio. «Sai, Guy, viene sempre un momento in cui bisogna andare. E bisogna andare da soli. Anche se si ha paura» (*Ibidem*), gli dice Hector. Il piccolo Guy decide di comportarsi da cavaliere e, preso un amuleto dal suo protettore, una lacrima di drago, decide di partire per la sua avventura, che altro non è che l'operazione (*Ibidem*). E quando si addormenta, per effetto dell'anestesia, una da vero eroe la vive davvero: sta correndo per i campi quando a un certo punto vede una torre, e su quella torre, come in ogni fiaba che si rispetti, una principessa, che chiede tra i singhiozzi di essere liberata da un drago che la tiene prigioniera. Non ha armi lo scudiero. Come farà a salvarla? A un certo punto l'amuleto che porta al collo comincia a illuminarsi e, come per magia, il drago si inginocchia davanti a lui, che finalmente può liberarla. Vanno via insieme, Guy in groppa al fidato cavallo Jacqui; la principessa su un unicorno. Il piccolo eroe ha vinto. Ha lottato contro le sue paure e alla fine ha sconfitto il drago. In realtà ha lottato contro la sua malattia e l'ha sconfitta. Il bambino piccolo e indifeso ha dimostrato tanto coraggio e quel coraggio lo ha aiutato a guarire. Così, mentre torna al castello insieme a Hector, Guy gli dice: «La sai una cosa? [...] Ho capito che le finestre sono tanti occhi per vedere il mondo. Adesso quegli occhi guardano noi, e ci proteggono, ovunque andiamo» (*Ibidem*). Nelle fiabe accade spesso che un personaggio piccolo e indifeso alla fine si trasformi in eroe forte e coraggioso e, soprattutto, vittorioso sul male. Per trionfare fa ricorso certamente alle proprie risorse interiori, ma anche al sostegno delle persone che lo circondano, in questa storia Hector, la Dama Amabile, Ser Ippolitus, ma anche tanti piccoli bambini ammalati come Guy che, anche se solo per il tempo del ricovero, diventano suoi compagni di gioco e di avventura. Con loro diventa più forte. E più forte torna a casa, perché ha sconfitto il drago delle sue paure. Leggendo storie come questa ogni bambino può immedesimarsi nel protagonista e, grazie alla distanza che gli viene offerta dalla dimensione dell'incantamento che si attiva narrando, può osservare il proprio dramma come dall'esterno, e dissolverlo poi nella dimensione leggera e insatura della fiaba. Piano piano si appropria della storia, che finisce col diventare la "sua" storia.

Raffaele, 8 anni, piccolo paziente degli Ospedali Riuniti, dopo averla letta, l'ha rielaborata in questo modo: «C'era una volta un bambino di nome Guy che era triste perché era solo. Decide di andare a fare una passeggiata per passare il tempo. Incontrò un cavaliere al quale disse che gli faceva male il cuoricino. Il cavaliere decise di portarlo alla casa con tante finestre. Il Dottor Polipo gli dà una dolce medicina che lo fa addormentare. Al suo risveglio si sentì meglio e quindi guarì e tornò a casa felice e contento. Guy salutò il cavaliere affettuosamente ringraziandolo» (Caso, in Loiodice, (2015, a cura di), p. 114).

L'ospedale, allora, parafrasando il titolo del lavoro di Kanizsa e Dosso (1998), non è, nella psicologia di questo bambino (e di molti altri come lui), il lupo cattivo, ma un posto dove ci sono persone, medici e infermieri, che prescrivono dolci medicine e pensano al bene dei piccoli pazienti con l'obiettivo di farli tornare a casa "felici e contenti". In sintesi, se si assume la prospettiva che le storie, sia quelle raccontate dal narratore

che quelle scritte dal bambino, possano essere degli strumenti utili per entrare in contatto con il suo mondo interiore e con i suoi vissuti rispetto all'esperienza che sta vivendo, l'adulto curante, attraverso l'ascolto di ciò che il bambino avrà da dire, o attraverso la lettura delle storie che scriverà o dei disegni che farà, potrà sperimentare un nuovo modo per prenderlo-in-cura e quindi per costruire un piano di assistenza individualizzato e di qualità. Un'assistenza della quale le attività narrative dovrebbero diventare parte integrante: ogni storia dovrebbe essere uno dei nostri metaforici "sassolini" da mettere nelle tasche del piccolo paziente per consentirgli di non perdersi in ospedale e, soprattutto, di non smarrire, come Pollicino, la strada per tornare a casa (Caso, in Loidice, (2015, a cura di), pp. 106-116).

Bibliografia

- Art Spiegelman discusses Maurice Sendak*, in "The New Yorker", 27 settembre 1993.
- Benjamin, W. (1976), *Angelus Novus*, Einaudi, Torino.
- Bernardi, M. (2007), *Infanzia e fiaba*, Bononia University Press, Bologna.
- Bernardi, M. (2010), *La narrazione orale tra bambini e adulti: da flusso continuo a vena car-sica?*, in «Ricerche di pedagogia e didattica», 5, 1, pp. 1-17.
- Bettelheim, B. (1997), *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe* (1976), Feltrinelli, Milano.
- Cagnolati A. (2013, a cura di), *Tessere trame, narrare storie. Le donne e la scrittura per l'infanzia*, Aracne, Roma.
- Calvino, I. (1996), *Sulla fiaba*, Mondadori, Milano.
- Capurso, M. & Trappa, M. (2005), *La casa delle punture. La paura dell'ospedale nell'immaginario del bambino*, Magi, Roma.
- Caso, R. (2012), *Storie bambine. Vivere e raccontare la malattia e l'ospedalizzazione attraverso la fiaba*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 7, 1, pp. 1-33.
- Caso, R. (2015), «*Ti ascolto e poi ti racconto...*». *L'educatore, il bambino, il libro in corsia*, in Loidice I. (2015, a cura di), *L'università incontra l'infanzia. Teorie e pratiche per il benessere dei bambini e delle bambine nei luoghi della cura*, Junior, Parma, pp. 106-116.
- Caso, R. (2015), *Bambini in ospedale. Per una pedagogia della cura*, Anicia, Roma.
- Filigrasso, I. (2009), *Lettori nella rete*, Ianieri, Pescara.
- Frantz von, M. L. (1980), *Le fiabe interpretate*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Grilli, G. (2011) *Bambini, insetti, fate e Charles Darwin*, in Beseghi, E. & Grilli, G. (2011, a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma, pp. 21-57.
- Hillman, J. (1984), *Le storie che curano. Freud, Jung, Adler*, Raffaello Cortina, Milano.
- Kanizsa S. & Dosso B. (1998), *La paura del lupo cattivo*, Meltemi, Roma.
- Laurie, A. (1993), *Non ditelo ai grandi*, Mondadori, Milano.
- Masini, B. (2003), *La Casa con tante finestre*, Carthusia, Milano.
- Tognolini, B. (2010), *Rime di rabbia*, Salani, Milano.

Tra fili d'erba e cielo aperto. *Prospettive di ricerca di educazione all'aperto in Sicilia*

di Gabriella D'Aprile – Università degli Studi di Catania

Abstract: Among blades of grass in the open air. Research perspectives of outdoor education in Sicily. The paper outlines the main theoretical references, programmatic intent, the guidelines of the research project, which was set up at the University of Catania. It addresses the topics: *Nature-Culture, Link Educational Design, Integrated Learning Process, Landscapes* and analyzes the research prospects of outdoor education, which enhances the educational potential of the land as a place of educational care.

Keywords: Land, active school, Outdoor education

1. Premessa

Il presente contributo illustra in forma sintetica, le principali coordinate teoriche, gli intenti programmatici, le direttrici di ricerca del progetto FIR 2014, avviato presso l'Università degli Studi di Catania nel 2015, e ancora in svolgimento, sul tema *Asse natura-cultura. Progettazione educativa, Sistema formativo, configurazione del territorio*¹.

Il progetto nasce come ricerca-azione per censire e valorizzare le numerose, variamente articolate, esperienze educative, didattiche, rieducative, d'inclusione sociale, condotte in Sicilia mediante pratiche di coltura della terra e di educazione all'aperto, cercando di promuovere, laddove possibile, una sintesi operativa tra tutte le realtà che operano nell'ambito dell'istruzione, della formazione, della riabilitazione terapeutica e della rivitalizzazione urbana. Mediante innovativi strumenti web di database e di geo-

¹ Il Progetto di ricerca universitaria, finanziato nell'ambito del bando FIR 2014 (Finanziamento Ricerca Ateneo, Università degli Studi di Catania) e coordinato da Maria Tomarchio, è stato avviato dal Gruppo di ricerca interdipartimentale composto da alcuni studiosi afferenti ai dipartimenti di Scienze della formazione, Architettura e Urbanistica, Medicina clinica e Sperimentale. Il disegno progettuale si muove in continuità con varie attività e iniziative già avviate dal gruppo di ricerca sul territorio siciliano, nell'ambito di un rapporto di collaborazione scientifica che ha condotto alla costituzione dell'Associazione *Orti di Pace - Sicilia*, che vede attiva anche una rete scolastica regionale.

referenziazione delle organizzazioni aderenti al progetto (scuole, associazioni, cooperative, istituzioni), si intende costruire una mappatura regionale delle esperienze/iniziative avviate sul territorio isolano in luoghi istituzionali formali e in contesti informali. In un quadro di accordi atto a favorire forme d'intervento condiviso tra più attori, le informazioni acquisite saranno funzionali ad attivare una più allargata rete di collaborazione in grado di consentire il confronto, lo scambio di esperienze, la negoziazione di significati, la messa a punto e la condivisione di buone pratiche che, spesso con poca visibilità, operano in modo isolato. In particolare, attraverso forme di coordinamento tecnico stabile fra le diverse realtà locali e mediante il supporto offerto in termini di orientamento, formazione, monitoraggio e valutazione, si intendono mettere a punto modelli di intervento efficaci e replicabili per promuovere *buone prassi che siano d'incremento e raccordo sul territorio*.

Nell'orizzonte di un piano di promozione dello sviluppo urbano e rurale, e in continuità con il recente e cogente dibattito sull'*educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*, rientrano tra gli obiettivi operativi del progetto FIR: mettere a punto strumenti e metodologie atte ad un'analisi, scientificamente fondata, dei modelli e delle esperienze di orticoltura e di pratica della coltura della terra con scopi educativo-didattici, terapeutici, riabilitativi, rieducativi e di inclusione sociale; individuare strategie d'azione per la diffusione della cultura della cittadinanza attiva, quale premessa necessaria allo sviluppo del territorio e alla coesione democratica. Entro tale ambito di finalità, idealmente configurabili all'interno di un disegno di formazione integrata, il costruito chiave, intorno al quale è stato sviluppato il progetto di ricerca, punta all'elaborazione di una riflessione critica sulla possibilità di intervenire nei processi formali e informali di apprendimento e formazione per la trasformazione del territorio, attraverso percorsi di riappropriazione del vissuto urbano e di inter-azione partecipata, ancorati alla tradizione culturale bioregionale siciliana.

2. Coltura/cultura della terra e prassi educativo-didattica

La diffusione della pratica della coltura della terra, come esperienza di cura educativo-didattica, rieducativa e riabilitativa, si attesta in età contemporanea in molti paesi europei ed è al centro di numerose iniziative volte ad indagare le ricadute non solo in termini di processi formativi, in contesti formali e non formali, ma anche terapeutici, urbanistici, ambientali.

Per una più chiara ricostruzione dello sfondo teorico sul quale si fonda l'idea progettuale FIR 2014, va in primo luogo osservato come oggi orti, giardini, arboreti costituiscono un luogo ideale per rispondere a sempre più inderogabili istanze di inclusione e di partecipazione sociale, per intrecciare una serie di scambi con l'ambiente naturale e le comunità territoriali; in senso lato essi costituiscono, inoltre, il luogo ideale per intrecciare una serie di scambi con la natura, rappresentando una grande metafora del rapporto di rispetto ed equilibrata cooperazione che può, e deve intercorrere, tra l'uomo e il mondo vivente, nell'ottica di un'*etica della responsabilità* (Jonas, 2002) che possa generare un'assunzione di consapevolezza rispetto ai tanti quotidiani comportamenti da adottare a tutela dell'ambiente. È così possibile volgere verso prassi formative che

siano centrate non solo sulla cura *della* terra, ma anche *attraverso* la terra, in una dimensione intrinsecamente personale e collettiva al tempo stesso, nel contesto di quel sinergico, diversificato, sistema di forze che è la natura. La *terra* diviene aula ecologica all'aperto, luogo di *cura* educativa (Tomarchio, D'Aprile, 2014), entro l'asse, convergente e allo stesso tempo reinterpretato, natura-cultura (Tomarchio, 2015). Dentro questo orizzonte allargato di intervento possono collocarsi itinerari formativi e didattici di promozione della salute, della legalità, della tutela dell'ambiente (Mortari, 2001), del recupero e dell'inclusione sociale di soggetti in situazione di svantaggio (soggetti con disabilità e bisogni educativi speciali, detenuti, persone a rischio di emarginazione, soggetti migranti), così come anche esperienze di impresa sociale legate al cooperativismo e all'associazionismo.

In un'epoca in cui il "verde" è luogo partecipato da più soggetti a molteplici livelli, tra le finalità del progetto anche quella di recuperare spazi verdi urbani ed extraurbani in stato di degrado, abbandono o marginalità sociale, per promuovere pratiche di democrazia e cittadinanza attiva. Negli intenti dei promotori, l'idea progettuale di riferimento guarda alle potenzialità di una pratica della coltura della terra quale dispositivo atto ad innescare non solo processi di riconversione dell'uomo da fruitore passivo a soggetto consapevole, ma anche processi decisionali di promozione di una responsabilità "ecologica", per consolidare comportamenti orientati alla eco-sostenibilità.

Il modello pedagogico di riferimento è quello del sistema formativo integrato, per la capacità di promuovere una progettazione educativa tra istituzioni diverse tra loro e tra operatori con competenze diversificate, alla luce di un orientamento pedagogico che intende favorire esperienze formative in presa diretta con l'ambiente (Farné, Agostini, 2014).

3. Educazione *in campo*

Tra storia e nuova progettualità pedagogica, gli intenti programmatici della ricerca FIR 2014 comprendono anche la promozione di una sistematica pratica di *memoria operante* (Tomarchio, 2014), a partire dalle tante, significative esperienze educativo-didattiche di coltura della terra e di educazione all'aperto sperimentate in Sicilia in altre stagioni storico-culturali. Nel contesto del rinnovamento in campo pedagogico, ad esempio, l'interesse per pratiche di educazione all'aperto, di orticoltura e cura di spazi verdi, ha costituito un terreno esclusivo di integrazione tra natura e cultura, luogo di esperienze formative per promuovere uno sviluppo armonico delle potenzialità del soggetto da educare.

L'importanza riconosciuta all'educazione all'"aria aperta", la valorizzazione di un metodo naturale di apprendimento e della dimensione del "fare", il contatto con la vita rurale, il richiamo ai principi di socialità e di cooperazione, sono chiaramente ispirati agli indirizzi di una *pedagogia attiva* che valorizza proprio il ruolo significativo svolto, in contesti di apprendimento, dall'ambiente naturale, stimolante "laboratorio di pedagogia pratica" (Ferrière, 1958). Peraltro, su un ambito più specificatamente scolastico, la pratica degli orti didattici e della cura educativa mediante coltura della terra, si colloca all'interno di una tradizione che ha visto il fiorire di pratiche sperimentali di *campi*

scolastici diffusi tra fine Ottocento e primo Novecento. In tale contesto la Sicilia si offre come importante laboratorio di riferimento, con un proprio significativo patrimonio di esperienze formative.

Proprio il recupero di documentazione inedita (Tomarchio, D'Aprile, 2007, 2014) reca testimonianza della capacità di presa nel contesto isolano, di avanzati modelli di innovazione e di sperimentazione didattica. La Sicilia può vantare un ricco patrimonio di esperienze di aule all'aperto, di classi giardino, di campi scolastici già diffusi a partire dall'istituzione del *Campicello scolastico* annesso alle scuole elementari (R. D. del 29 Novembre 1894 n. 525)², segnale non solo di una spiccata attenzione per questioni connesse al mondo della ruralità, ma anche per la consapevolezza del valore formativo di esperienze educativo-didattiche vissute a diretto contatto con la natura. Questo indirizzo conosce capillare estensione nella stagione primonovecentesca, nel contesto di pratiche di sperimentalismo educativo del vasto movimento internazionale dell'Educazione Nuova e Scuola attiva (D'Aprile, 2010). Da un punto di vista pedagogico, l'avvio di esperienze di educazione all'aperto, infatti, si iscrive all'interno del rinnovamento educativo-didattico-pedagogico come risposta a modelli didattici tradizionali centrati sulla trasmissione di un sapere ispirato ad un mero enciclopedismo e magistrocentrismo, dispensato attraverso metodi didattici uniformi e standardizzati. L'idea di scuola all'aperto nasce dalla convinzione pedagogica che l'attività manuale e del *fare* e l'esperienza diretta con il mondo naturale, sono efficaci fattori per promuovere l'apprendimento, per offrire ai fanciulli opportunità formative fondate su esperienza e osservazione, sui principi di autoeducazione e coeducazione. Altro fattore propulsore è quello igienico/profilattico, nell'ottica di un progetto di educazione integrale che garantisca una formazione che sviluppi sia la dimensione del pensiero, sia quella legata alla corporeità e al benessere psicofisico, senza trascurare quella pratico-operativa (del lavoro), e quella socio-relazionale, per un costruttivo ed armonico rapporto con la comunità.

Seguendo il filo di una memoria culturale riconducibile ad un passato denso di esperienze educativo-didattiche, sembra non decantata, e neppure smarrita nella contemporaneità, nel quadro di un orizzonte di educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile, la ragion d'essere di un modello attento alle possibili sollecitazioni e ricadute formative di una pratica della cultura della terra nel contesto di forme di progettazione orientata alla crescita personale e collettiva, di rigenerazione del tessuto sociale. Sotto diversa forma e a più livelli d'azione, i passaggi di consegna di una tale tradizione culturale continuano ad offrirsi, ancora oggi, quale strategia per attivare nel soggetto in formazione processi esplorativi del mondo circostante, per promuovere lo sviluppo di diverse abilità e comportamenti eco-sostenibili, senza trascurare obiettivi formativi legati a rinnovate modalità di accesso ai saperi e alle discipline, a buone pratiche di inclusione e coesione sociale, a competenze sociali e civiche, interculturali e intergenerazionali.

² Alla fine dell'Ottocento un passo importante nella direzione di un simile indirizzo di innovazione didattica, ispirato al mondo rurale e ai principi della pratica della cultura della terra per scopi formativi, si ebbe grazie al Ministro della Pubblica Istruzione Guido Baccelli con l'istituzione del *Campicello scolastico*, annesso alle scuole elementari. I programmi emanati nel 1894 dal Ministro stabilivano che ai maestri rurali fosse concesso, accanto alla scuola, un campicello per l'insegnamento delle nozioni di agricoltura (Bidolli, Soldani, 2001).

Una direttrice d'indagine in tal senso orientata può apparire strategica sul terreno delle politiche educative, perché intercetta un fenomeno diffuso, sintetizzabile nella tendenza a recuperare un rapporto significativo, diretto e profondo, con l'ambiente e il territorio, a partire da un processo di progettazione e di cambiamento a partire da microazioni quotidiane motivanti anche la pratica di corretti stili di vita.

4. Dissodare cultura, seminare futuro³

Un siffatto orizzonte di esperienze e di pratiche educative impone alla ricerca pedagogica di ripensare all'ambiente naturale e alla terra secondo una rinnovata consapevolezza che, superando paradigmi di mero protezionismo, si traduca nei termini di retaggio da lasciare alle future generazioni. Ecco che la terra come luogo da curare e, nel contempo, mezzo per la cura educativa, diventa una vera e propria sfida. Dal punto di vista delle ricadute formative l'incontro con la natura consente di ritrovare una dimensione più umana del vivere, più introspettiva, sottratta alla caoticità e alla velocità del quotidiano. Prendere del tempo per se stessi, per mettersi in ascolto, essendo ricettivi agli stimoli che il mondo naturale trasmette, rappresenta un'occasione formativa di cura dell'esistere. Il progresso della società occidentale, infatti, ha progressivamente portato a sublimare più la dimensione intellettuale, ignorando alcune componenti della natura umana, quelle più specificatamente legate alla corporeità, e riconducibili all'affettività, alla creatività e all'emotività, da sempre correlate ad un patrimonio sensoriale-emozionale. «Da un punto di vista pedagogico [...] il rapporto sensoriale con il mondo circostante consentirebbe di annullare quel senso di separazione e di sradicamento nei confronti della realtà naturale che grava sulla cultura occidentale» (Mortari, 2001, p. 9).

Alla luce delle considerazioni sin qui avviate, quali sono, in particolare, le peculiarità formative di un approccio pedagogico fondato su esperienze di coltura-cultura della terra, nel senso di pratiche di cura educativa?

La terra è luogo di *tutti e per tutti*, sede accogliente e ospitale che non 'discrimina', in cui ciascuno si sente ben accettato e facente parte di un universo comune. Il contatto diretto con il mondo naturale consente sia di percepire il fluire del tempo e delle stagioni, secondo i ritmi della natura, sia di prendere consapevolezza dei propri ritmi di crescita evolutiva. Le stesse piante, nell'attraversare le varie fasi evolutive (crescita, emissione delle foglie, fioritura, fruttificazione, appassimento) "comunicano" nella semplicità questi passaggi. Rispetto alle pratiche orticolture, i ritmi di produzione non incalzanti, la partecipazione al risultato finale, l'equilibrio biodinamico del mondo naturale, il senso di responsabilità che matura quando ci si prende cura di organismi viventi, il contatto diretto e "partecipato" con la natura, la valorizzazione della dimensione estetica e sensoriale, sono tutti aspetti che contribuiscono ad attivare dinamiche

³Nell'ambito delle iniziative scientifiche promosse dal già richiamato progetto FIR 2014, si rimanda al titolo del Convegno Internazionale e Forum scolastico regionale siciliano *Dissodare cultura, seminare futuro*, organizzato dal Gruppo di ricerca presso il dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli studi di Catania, nei giorni 1-2 aprile 2016.

apprenditive nel soggetto, che può essere pienamente coinvolto in un processo produttivo e anche creativo. Le piante reagiscono rapidamente alla cura (come alle sue negligenze) e “ricompensano” con la produzione di foglie, fiori, frutti. Il contatto con la terra e l’osservazione di forme, colori, ombre e luci del mondo naturale trasmettono, inoltre, sensazioni distensive, stimolando capacità percettive, mentre quelle affettive ed emotive sono attivate dal prendersi cura di una pianta. Si trova o ritrova fiducia nelle proprie capacità di far vivere e crescere un essere vivente e si sperimenta una modalità di lavoro che consente di raggiungere un obiettivo, anche attraverso l’esercizio di una facoltà decisionale. Non poche appaiono, peraltro, le sollecitazioni di carattere sensoriale. Il lavoro educativo svolto all’aria aperta stimola i diversi sensi, per la diretta vicinanza alla terra e agli altri organismi viventi; recupera le dimensioni più creative del corpo e della sensorialità; fa scoprire e sperimentare inaspettate luci e colori, inconsuete forme di paesaggio. La cura e la coltivazione della terra presuppongono un’attività non sedentaria, ma dinamica che coinvolge ed implica movimento. E non pochi si presentano i benefici per una pratica formativa attraverso il lavoro, stimolo significativo alle acquisizioni di diverse abilità, coniugando manualità e creatività. In tale ottica, la cura/coltura della terra può così svolgere una funzione ampia, non identificandosi esclusivamente nella soddisfazione di un ‘raccolto’, aspetto già significativo sul piano del profitto individuale, ma ricopre altre importanti funzioni, non ultima di integrazione-inclusione sociale. Il prendersi cura di un essere vivente che nasce, cresce e si trasforma, il toccare con mano il risultato del proprio lavoro, la ritmicità, la ritualità e la condivisione delle attività di coltura fanno sì, infatti, che questo particolare tipo di pratica possa essere utilizzata anche per fini terapeutico-riabilitativi, per il recupero di diverse forme di disagio. La terra diviene così luogo privilegiato di interessanti esperienze formative per uno sviluppo umano integrale, bene comune condiviso da tutelare e *abitare* in modo consapevole per salvaguardare l’ambiente di vita e per la stessa vita dell’ambiente.

Istanze pedagogiche, didattiche, sociali, eco-ambientaliste, relazioni sensomotorie-emozionali, possono così trovare confluenza in un unico progetto pedagogico finalizzato all’attivazione di proficue sinergie d’insieme in riferimento all’ambiente.

In un tempo in cui il “verde” (Malavasi, 2008) è luogo condiviso da più soggetti a molteplici livelli, e la questione “ambiente” è al centro del dibattito culturale, le pratiche di educazione all’aperto, possono così qualificarsi quale motore di prassi di cittadinanza attiva e di coesione sociale, quale fattore generativo di progettazione, capace di “disso-dare” cultura e incidere concretamente sulla trasformazione della realtà del territorio. Rispetto, responsabilità, etica della cura: per guardare alla terra con un sguardo inedito nell’orizzonte di un’ecologia del pensiero e dell’azione (Mortari, 1998).

In riferimento all’impatto scientifico della ricerca FIR, può essere utile precisare, infatti, che una direttrice di indagine in tal senso orientata può apparire, oggi, strategica sul terreno delle politiche educative perché intercetta un fenomeno diffuso, prendendo le distanze da tanti facili e scontati luoghi comuni sulla tutela dell’ambiente e sulla salvaguardia del pianeta.

La tensione “ecologica” in termini di cura e attenzione verso il mondo naturale ha acquisito proprio nel corso degli ultimi decenni un’importanza di rilievo, tanto sul piano della sensibilità dei singoli, quanto su quello degli indirizzi generali in campo scientifico,

politico e culturale. Anche la riflessione pedagogica ha sentito progressivamente la necessità di conferire alle questioni ecologiche una maggiore considerazione per il recupero della continuità uomo-natura-cultura. Un vero patrimonio di elaborazione sembra dunque prendere forma, su cui la Pedagogia è chiamata ad interpretare, riflettere, interrogarsi con atteggiamento lungimirante: per il futuro e la salvaguardia dell'ambiente, la protezione della natura intesa come retaggio "vivente" da consegnare alle generazioni a venire. L'ecologia, ossia l'abitudine a riflettere in termini di una relazione improntata all'"abitare" e non allo "sfruttare" la Terra, sollecita, in tal senso, a costruire un pensiero in grado di interconnettere le differenze e di collegare i destini di tutti i viventi e non viventi nell'ottica di un'etica planetaria (Frabboni, Pinto Minerva, 2014).

Bibliografia

- Bardulla, E. (1998), *Pedagogia Ambiente Società sostenibile*, Anicia, Roma.
- Bellatalla, L., Genovesi, G., Marescotti, E. (2006, a cura di), *Tra Natura e Cultura. Aspetti storici e problemi dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Bidolli, A. P., Soldani, S. (2001, a cura di), *L'istruzione agraria (1861-1928)*, Ministero per i Beni e le Attività Culturali, Direzione generale per gli archivi, Roma.
- Birbes C. (2011, a cura di), *Progettare l'educazione per lo sviluppo sostenibile. Idee, percorsi, azioni*, EDUCatt, Milano.
- Clausse, A. (1961), *Philosophie de l'étude du milieu*, Editions du Scarabée, Paris; trad. it. (1964), *Teoria dello studio d'ambiente. Riflessioni critiche sulla pedagogia contemporanea*, La Nuova Italia, Firenze.
- D'Aprile, G. (2010), *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*, Pisa, ETS.
- Del Gobbo, G. (2012), *Verso un apprendimento sostenibile: la valorizzazione educativa del patrimonio ambientale*, in S. Ulivieri (2012, a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, Edizioni ETS, Pisa.
- Del Gobbo, G. (2007), *Dall'ambiente all'educazione*, Del Cerro, Pisa. Farné R., Agostini F. (2014 a cura di), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto edizioni*, Junior, Parma.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2014), *Una scuola per il Duemila. L'avventura del conoscere tra banchi e mondi ecologici*, Sellerio, Palermo.
- Jonas H. (2002), *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino.
- Iori, V. (2006), *Nei sentieri dell'esistere: spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento.
- Malavasi, P. (2007, a cura di), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*, Vita e pensiero, Milano.
- Malavasi, P. (2008), *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, La Scuola, Brescia.
- Malavasi, P. (2010, cura di), *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*, EDUCatt, Milano.
- Marchesini, R. (1996), *Natura e Pedagogia*, Theoria srl, Roma-Napoli.
- Marchetti, L. (2012), *Alfabeti ecologici. Educazione ambientale e didattica del paesaggio*, Progedit, Bari.
- Mortari, L. (2001), *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche nell'educazione ambientale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Mortari, L. (1998), *Ecologicamente pensando. Cultura ambientale e processi formativi*, Unicopli, Milano.

- Orefice, P., Sampson Granera, R., Del Gobbo, G. (2010), *Potenziale umano e patrimonio territoriale. Per uno sviluppo sostenibile tra saperi locali e saperi globali. Contributi del Progetto di ricerca internazionale*, INTERLINKPLUS, Liguori, Napoli.
- Orefice, P. (1993), *Didattica dell'Ambiente*, La Nuova Italia, Firenze.
- Persi, R. (2015), *Ambiente. Suggestioni pedagogiche*, Pearson Italia, Milano-Torino.
- Tomarchio, M. (2015), *L'asse natura-cultura nella teoria e nella pratica educativo-didattica*, in «Formazione & Insegnamento», n. I, Anno XIII, pp. 33-44.
- Tomarchio, M., D'Aprile, G. (2014), *La terra come luogo di cura educativa*, Bonanno, Acireale-Roma.
- Tomarchio, M. (2014), *Centro studi ricerche e documentazione Sicilia/Europa Paolo Borsellino. Finalità, obiettivi, azioni. Memoria operante e processi formativi*, in La Rosa, V., Tomarchio M.S. (2014, a cura di), *Sicilia/Europa. Culture in dialogo, memoria operante, processi formativi*, Atti del Convegno Internazionale Enna-Palermo, 18-19 gennaio 2013, Aracne, Roma.
- Tomarchio, M., D'Aprile, G. (2011, a cura di), *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del Novecento*. Atti del convegno internazionale di Catania del 25-26-27 marzo 2010. Vol. II: *Figure ed esperienze*. Num. mon. «I Problemi della Pedagogia», 4-6.
- Tomarchio, M., D'Aprile, G. (2007), *Michele Crimi (1875-1963). Pagine inedite di pedagogia siciliana*, Acireale- Roma, Bonanno.

Success and Welfare for Life

di Viviana De Angelis – Università di Bari

Abstract: This reflection about services and care pathways for the first childhood begins with the results of a study conducted in the United States and realized in some school districts where the ethnic minorities of Latin American origin are highly represented (Slavin & Madden, 1999). In this and other studies proves that the use of combined type programs where education in the various paths is associated with activities to involve, educate and support parents, is the most effective approach than other models (Arnold & Doctoroff, 2003; Barnett, 1995; Blok et al., 2005; Gorey, 2001; Ramey & Ramey, 2004). The education to virtue, already successfully tested in some recent international programs, such as the one developed by Luigina Mortari is the essential completion of an educational program that intends to reform the full thought and education in view of a new humanization of mankind (Mortari, 2014).

Keywords: Combined Programs, Ethics Education, New Humanization

1. Infanzia e indifferenza postmoderna

Si può parlare di infanzia partendo da due paradigmi filosofici che consentono di interpretare il carattere fondamentale dell'attuale società: la *perdita del senso religioso* dell'uomo (Borghesi, 2015) e l'*indifferenza* o *individualismo*, o *iperindividualismo* postmoderno. A tal riguardo, e in modo particolare a proposito del paradigma dell'indifferenza postmoderna, Bauman, filosofo e sociologo polacco considera l'*individualismo*, o *iperindividualismo* come elementi caratterizzanti la condizione dell'uomo nella postmodernità; si tratta di un individualismo che presenta caratteri più forti e radicali dell'individualismo moderno. (Bauman, 2008). Vale la pena notare che nonostante il darsi di alcuni processi e movimenti che sono in controtendenza rispetto alla direzione fondamentale della società postmoderna, non si può tuttavia nascondere il loro carattere ancora minoritario e marginale, insieme alle difficoltà e agli ostacoli che essi incontrano e che devono ancora superare per affermarsi¹. Mentre Nietzsche affermava l'ambivalenza dell'uomo che non è egualmente *morale* nelle diverse ore della giornata, Bauman

¹ In un'epoca di prevalente individualismo si osserva anche la tendenza degli individui ad oscillare tra l'indifferenza agli altri ed alcuni tentativi da parte di alcuni, seppure spesso solo ancora abbozzati ed embrionali, di emergere da tale indifferenza, che appare sempre più vuota e inconsistente, in direzione della ricostruzione di un rinnovato senso di appartenenza ad una comunità di eguali e del recupero, seppure in termini diversi rispetto al passato, di un *etica più esistenziale e valoriale*, che *normativa*; ovvero nella direzione del recupero del *senso religioso* o della *sacralità* della vita di ciascuno.

propone la prospettiva di un *agire morale* in un tipo di mondo, quello attuale, che promuove e incoraggia attivamente *egoismo* e *indifferenza* verso gli altri e che “non è particolarmente propenso alla condotta morale, alla cura degli altri, sia vicini che lontani, e che resta quindi sordo allo spirito di fratellanza che si basa sull'accettazione della reciproca responsabilità, sulla mutua buona volontà, sulla comprensione, sulla fiducia, sulla solidarietà” (Bauman, 2007, p. 14).

2. Parlare di infanzia ripartendo da 0

Parlare dell'infanzia partendo dall'analisi di alcuni dati statistici riguardanti la pre-adolescenza e l'adolescenza, partendo cioè da un' *analisi retrospettiva*, anche se apparentemente può sembrare un fatto *insolito* e *paradossale* è in realtà una scelta metodologica che ci consente di configurare al meglio lo sfondo concettuale idoneo ad una riflessione critica che vuole essere strettamente ancorata alla realtà esistenziale dell'individuo contemporaneo. L'analisi di alcuni fenomeni sociali che si vanno sempre più diffondendo nella postmodernità consente, infatti, di parlare dell'infanzia da un'angolazione privilegiata, lontana da *astratte* e *idilliache* teorie sul mondo dell'infanzia e vicina ai veri *bisogni educativi primari*, quelli cioè *esistenziali* e originari dell'essere umano. Se un numero così rilevante di adolescenti e giovani oggi assume frequentemente questi ed altri comportamenti a *rischio* che minano il proprio *welfare*, la *salute* ed incrinano pericolosamente la traiettoria di sviluppo del proprio *success of life*, vale la pena chiedersi se l'azione educativa sia davvero efficace e quanto realmente sia aderente alla sua missione originaria che per Morin si identifica con l' *insegnare a vivere* (Morin, 2015).

La ricerca pedagogica ha dimostrato in molteplici contributi che l'infanzia deve essere necessariamente posta in relazione al progetto di crescita e sviluppo di ogni individuo, propedeutico ad ogni auspicato progresso sociale che si colloca, ormai, in una dimensione planetaria. Franco Cambi, analizzando le contraddizioni dell'infanzia nel mondo moderno, utilizza tre paradigmi interpretativi, ovvero tre *coppie di fattori* che agiscono nella storia con una tensione dialettica e che sono connessi allo *sviluppo planetario*: *Conoscenza e Mito*, *Violenza e Mercato*, *Cura e Diritti*². La prima coppia di fattori è il risultato degli sviluppi della conoscenza e dei miti che si sono prodotti nel tempo. La Conoscenza e il Mito sono cresciuti nel XX secolo fino a farsi coscienza comune e «dando al mito un valore più sociale e culturale e meno letterario-ideale» (Cambi, 2012, p. 14). Si pensi solo al lavoro di Freud e della Montessori che hanno illuminato la conoscenza del mondo dell'infanzia. Per Freud l'infanzia è la radice dell'io, dei suoi traumi, degli schemi regolativi inerenti alla psiche (l'Edipo), della sua storia esistenziale ed è ed è anche il modello di un'alterità (l'eros perverso e polimorfo). Maria Montessori, studiando l'infanzia in modo scientifico e progettuale, e scoprendo

² La contraddittorietà attuale dell'infanzia, secondo Cambi è strettamente connessa ad una dinamica di compresenza dialettica e di tensione oppositiva, ma anche di integrazione critica che si articola su tre coppie di fattori asimmetrici tra loro, ma interagenti e attivi in contemporanea un pò ovunque nel Mondo” (Cambi, 2012, p. 13).

le *energie vitali* del bambino, insieme alla ricchezza delle *disposizioni morali* (Montessori, 1952), pone le basi per uno sviluppo individuale che in potenza è forza trainante dello sviluppo sociale e umano dei popoli e che forse ad oggi, dopo più di mezzo secolo non è stato ancora compreso in tutta la sua grandezza. La seconda *coppia di fattori*: Violenza e Mercato è in realtà un paradigma arcaico e modernissimo al tempo stesso che «asservisce l'infanzia, la domina, la sfrutta, sottoponendola a pratiche che la snaturano e ne soffocano i bisogni e le attese» (Cambi, 2012, p. 14). La terza e ultima coppia di fattori: Cura e Diritti, attualmente in ascesa, è legata ed una teoria e prassi educativa che tutela l'infanzia e l'avvia «in direzione di una vera società democratica, egualitaria, tollerante e aperta» (Cambi, 2012, p. 14). La pedagogia, in tale prospettiva, ponendosi su questa complessa e sottile *frontiera dialettica*, è chiamata a svolgere una funzione centrale e planetaria insostituibile.

3. Educazione come cura ed esercizio di virtù

La raffinata riflessione sulle contraddizioni dell'infanzia nel mondo contemporaneo può incamminarsi verso nuovi orizzonti di senso se si accetta di adottare un ulteriore (quarto) paradigma interpretativo che mi piace definire: Filosofico-Religioso. La scelta di questo nuovo paradigma nasce dalla constatazione di un'evidenza ormai incontrovertibile: l'attuale crisi dell'educazione. Non sono sufficienti, quindi le molteplici attuali conoscenze scientifiche sull'infanzia, unite pure a raffinatissime strategie didattiche a garantire lo sviluppo integrale della persona umana, perché probabilmente i soggetti della formazione non si pongono come obiettivo primario e originario il superamento della frattura tra *teoresi* e *praticità*, tra *essere* e *apparire* che renderebbe possibile una nuova comprensione dell'uomo e della natura e che consentirebbe alla pedagogia di individuare nuove *traiettorie di sviluppo* per un'educazione più conformi alle legittime aspirazioni di ogni uomo. Questo orientamento roussoniano dell'azione educativa che è stato ripreso e rivisitato anche da Morin in *Insegnare a vivere*, avvicina l'educatore a ciò che potrebbe essere senza dubbio definito il suo *statuto ontologico originario*: insegnare soprattutto quel tipo di conoscenze che sono utili alla vita pratica, piuttosto che trasformare la mente del discente in un deposito di conoscenze che, se non sono unite all'esercizio della *virtù* e all'amore e alla ricerca del vero *bene* per sé e par gli altri, finisce solo con l'alimentare la *boria* umana (Morin, 2015). Morin riflettendo sul *paradosso* dell'educazione postmoderna che risente ancora della profonda *frattura* tra *conoscenza* e *vita*, auspica una *riforma*, o piuttosto una "metamorfosi" dell'educazione (Morin, 2015, p. 107) che comprende per l'educatore "la revisione delle conoscenze e l'esercizio della ginnastica psichica dell'autoesame" e che coincide con il «buon vivere di ciascuno e di tutti» (Morin, 2015, p. 105). Ma per insegnare "il buon vivere" bisogna prima conoscerlo e praticarlo, divenirne, cioè, *testimoni autentici*, attingendo sapientemente dalla *paideia delle virtù* di matrice filosofica, come fonte primaria di conoscenze relative alla virtù e agli *exempla* della religione³, depositaria, per

³ In modo particolare qui si prende in considerazione la ricchezza sapienziale della religione cristiana cattolica.

storia e tradizione, di conoscenze attinenti la sapienza umana. In questi *sentieri* trans-culturali e trans-disciplinari, la pedagogia potrà forse trovare la vera essenza della *cura* umana che ogni uomo dovrebbe fare verso il proprio simile e che è la radice più profonda dell'azione educativa (Mortari, 2014).

4. Il ruolo di cura e l'impulso verso nuove conoscenze di famiglia e insegnanti

Dewey afferma in *Reconstruction in Philosophy* che «quando si capirà l'identità tra processo morale e processo di crescita, l'educazione formale e più consapevole dell'infanzia sarà vista come il mezzo più economico ed efficiente per far avanzare e riorganizzare la società» (Dewey, MW, 12). In tale prospettiva l'auspicata identità tra processo morale e processo di crescita connota l'azione educativa di una valenza etica. Anche Luigina Mortari, più recentemente si è occupata del rapporto educazione-virtù e in modo particolare ha legato tale binomio alla dimensione della cura⁴. Il processo educativo non può non essere interpretato, secondo la pedagogista e filosofa italiana secondo il paradigma della *cura*. Ora, se il *processo educativo* coincide con un *processo* di tipo *morale* (per Dewey) e se il *processo educativo* si identifica con un *processo di cura* (per Mortari), allora ci sarà consentito fare un passo in avanti e affermare che un *processo morale* (un'educazione cioè morale) è un *processo di cura* e in tempi di crisi, forse è il più importante *processo di cura*. Luigina Mortari approfondisce queste tematiche affermando che la direzione di senso dell'educazione «sta nel volere per l'altro la piena attualizzazione del suo poter essere» e «la pratica educativa non può che qualificarsi come azione atta a rendere l'altro sensibile alla sua chiamata a esserci, cioè a scegliere di scegliere, perché vivere secondo la propria scelta, già a partire da Aristotele [...] è condizione necessaria per condurre una vita buona» (Mortari, 2006, p. 12). L'educazione si trova pertanto ad essere qui concettualizzata come «una pratica guidata nell'intenzione di offrire quelle esperienze che, sulla base di una rigorosa indagine teorica costantemente misurata con i dati emergenti dall'indagine empirica, risultano atte a sviluppare nell'altro il desiderio di trascendenza, ossia la passione per l'ulteriore nel proprio spazio esistenziale, che è tutt'uno con il rendersi disponibili alla chiamata della cura» (Mortari, 2006, p. 12). Questo tipo di educazione si configura come «pratica di cura dell'altro, affinché diventi capace di aver cura di sé» e per essere efficace deve essere avviata sin dalle prime età della vita (Ibidem). Necessaria appare a tal riguardo l'opera di informazione e sensibilizzazione di genitori e insegnanti attorno a queste importanti tematiche che legano *educazione-etica-cura* e che potrebbero rappresentare un sentiero verso la *ristrutturazione della cultura e dell'educazione* nella post-modernità.

⁴ Terzo *monomio*, utilizzando la logica matematica.

5. Verso un approccio combinato di educazione e cura

Uno studio condotto negli Stati Uniti e realizzato in alcuni distretti scolastici di diversi Stati nei quali le minoranze etniche di origine latino-americana sono molto rappresentate (Slavin & Madden, 1999 dimostra, insieme altri studi, che l'utilizzo dei *programmi di tipo combinato* in cui l'educazione nei vari percorsi è associata ad attività volte a coinvolgere, educare e sostenere i genitori, sia l'approccio più efficace rispetto ad altri modelli. (Arnold & Doctoroff, 2003; Barnett, 1995; Blok et al., 2005; Gorey, 2001; Ramey & Ramey, 2004). *L'approccio combinato* di educazione e cura nella prima infanzia, avrebbe, dunque effetti positivi sullo sviluppo del QI, sul rendimento scolastico e in particolare ridurrebbe anche le disuguaglianze sociali, culturali e la delinquenza, proiettando individuo verso una serena costruzione del proprio sé e verso la possibilità di una progettualità futura. L'educazione alla virtù, già sperimentata efficacemente da alcuni recenti programmi internazionali come quello messo a punto da Luigina Mortari, meriterebbe da parte della pedagogia una maggiore attenzione e ulteriori approfondimenti in vista di una integrale riforma di pensiero ed educazione rispondente alle attese e ai bisogni del genere umano nella post-modernità (Mortari, 2014).

Bibliografia

- Annacontini G., & Gallelli R. (2014). *Formare altre(i)menti*. Bari: Progedit.
- Arnold, D.H., & Doctoroff, G.L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54, 517-545.
- Balducci E. (1995). L'insegnamento di Don Lorenzo Milani. In Gennaro M. (a cura di). Roma: Laterza.
- Barnett, W.S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5, 25-50.
- Bauman, Z., (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press, Cambridge & Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Bauman, Z., (2007). *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Tr. It. di De Carneri M. e Boccagni P. (a cura di). Garoldo: Erickson.
- Bauman, Z., (2008). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: il Mulino.
- Blok, H., Fukkink, R.G., Gebhardt, E.C., & Leseman, P.P.M. (2005). The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 35-47.
- Borghesi, M., (2015). *Luigi Giussani. Conoscenza amorosa ed esperienza del vero. Un itinerario moderno*. Bari: Edizioni di Pagina.
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (a cura di). (2002). *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna: Il Mulino.
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (a cura di). (2007). *Giovani del nuovo secolo. Sesto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna: Il Mulino.
- Cambi, F., (2012). Le contraddizioni dell'infanzia nel mondo moderno. In Corsi, M., & Olivieri, S., (a cura di). *Progetto generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*. Pisa. Edizioni ETS.
- Cantelmi, T., (2011). *Erosi dai Media*. Roma: San Paolo.

- Cantelmi, T., (2011). "Alcool e ricerca di emozioni forti negli adolescenti". *Giornale di Neuropsichiatria Clinica*.
- Cantelmi, T., (2013). *Tecnoliquidità. La psicologia ai tempi di internet: la mente tecnoliquida*. Roma: San Paolo.
- Caruso, M. P. (2010). *Famiglia, media e nuove tecnologie. Conferenza nazionale della famiglia. Famiglia: storia e futuro di tutti*, Milano 8-10 novembre 2010.
- Censis. (2012). *Rapporto annuale sulla situazione sociale del paese*. Roma: Censis.
- Corsi M., & Olivieri S. (2012). (a cura di). *Progetto generazioni. Bambini e anziani: due stagioni a confronto*. Pisa: Edizioni ETS.
- De Ben M. (1998). *Prosocialità e altruismo: guida all'educazione socioaffettiva*. Trento: Erickson.
- Dewey, J. (1967-1987). *The Collected Works of John Dewey, 1882, 1953, 37 voll*, Southern Illinois University Press, Carbondale.
- Dewey, J. (2006). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Elena, M. & Scabi, E. (2003). *Giovani volontari. Impegnarsi, crescere e fare crescere*. Firenze: Giunti ed.
- Elia, G. (a cura di) (2014). *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Gallelli, R. (2012). *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Gallo, A. (2011). *Se non ora, adesso. Le donne, i giovani, la liberazione sessuale*. Milano: Chiarelettere.
- Gerosa, M., & Pfeffer, A. (2006). *Mondi virtuali*. Roma: Castelvecchi Editore.
- Giancane, D. (2013). *Formare al Sud. Educatori e pedagogisti pugliesi tra '800 e '900*. Bari: Gagliano Edizioni.
- Gorey, K.M. (2001). Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly*, 16, 9-30.
- Istat. (2012). *Cittadini e nuove tecnologie*. Roma.
- Istat. (2014). *Giovani a rischio. Determinanti nell'abitudine al Binge Drinking*. Roma.
- Lipovetsky, G. (1995). *L'era del vuoto. Saggi sull'individualismo contemporaneo*. Milano: Luni.
- Montessori M. (1952). *La mente del bambino*. The Montessori-Pierson Estates, ISBN88-11-67502-2.
- Montessori, M. (1972). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Varese: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Paravia Mondadori Edizioni.
- Mortari L. (2014). *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*. Verona: Cortina.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Verona: Cortina.
- Nathan, L.S., Negri, L. & delle Fave A. (2011). *Altruism*. Philadelphia, Pennsylvania (USA): Philadelphia Downtown Marriott. www.ippanetwork.org (URL consultato il 23-02-2015).
- Nietzsche, F. (1993). *La gaia scienza e idilli di Messina* (Traduzione di Ferruccio Masini). Milano: Adelphi.
- Nietzsche, F. (2012). *Così parlò Zarathustra*. Milano: Adelphi Edizioni.
- Paoletti, P. (2013). *21 minuti. I saperi dell'eccellenza. Le idee cambieranno l'Europa*. Perugia: Edizioni 3P.
- Ramey, C.T., & Ramey, S.L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merill-Palmer Quarterly*, 50(4), 471-491.
- Refrigeri, L., (2011). *Utilità e virtù. Una dicotomia sull'educazione*. Lecce: Pensa Editore.

- Semerari, F. (2009). *Indifferenza Postmoderna*. Milano: Ed. Guerini e Associati Spa.
- Slavin, R.E., & Madden, N.A. (1999). Success for All: Effects of prevention and early intervention on elementary students' reading. In L. Elderling & P. Leseman (Eds.), *Effective early education. Cross-cultural perspectives* (pp. 305-332). New York: Falmer Press.
- Stefani, A., (2011) "Neuroscienze nell'abuso alcolico. Alterazioni corticali e circuiti delle emozioni". *Giornale di Neuropsichiatria Clinica*.
- Weil, S., (1999). *Lezioni di filosofia*. Milano: Adelphi Edizioni.

La Scuola Assistenti all'Infanzia Montessori tra passato, presente e futuro

di Barbara De Serio – Università degli Studi di Foggia

Abstract: The contribution reconstructs the training course for carers designed by Maria Montessori since the twenties of the twentieth century and realized by Adele Costa Gnocchi at the end of the forties. The purpose is to retrace the main of the formation of these specialized professionals in the early childhood care and birth sector to enhance the services for early childhood, with particular reference to hospital nurseries and neonatal wards and pediatrics, that using educational staff, in addition to medical staff, may move in the direction of possible upgrade.

Keywords: Care, Birth, Montessori training

1. Le ragioni del passato. Ricostruire percorsi per qualificare servizi

La storia è l'esercizio della memoria attuato per comprendere il presente e, in esso, per leggere le possibilità del futuro, (...) è l'immersione nella fluidità del tempo e il tracciato dei suoi molteplici – e anche interrotti – itinerari, la ricomposizione di un disegno che, retrospettivamente, agisce sull'oggi proiettandolo verso il futuro, attraverso l'indicazione di un senso, di un ordine (...), di un compito (Cambi, 1999, p. 15).

Letta in questi termini la ricostruzione del percorso di formazione montessoriana per le assistenti all'infanzia 0-3 anni, che in questa sede si intende proporre, risponde al bisogno di fare ordine, riorganizzandoli, tra gli attuali servizi educativi per la primissima età. Ciò significa ripensare ruoli, funzioni e competenze del personale educativo coinvolto in questi servizi, con particolare riferimento ai nidi nelle loro differenti tipologie; tale ricostruzione è finalizzata anche a progettare nuovi percorsi di qualificazione di queste figure professionali, che sappiano riunificare obiettivi, programmi e contenuti disciplinari dei numerosi corsi di formazione periodicamente organizzati nel settore della primissima infanzia, compresi quelli non propriamente finalizzati alla formazione di personale prescolastico, come nel caso dei servizi di accoglienza "educativa" del neonato, sempre più diffusi in ambito ospedaliero. In questo caso, in modo particolare, può essere utile riconoscere, recuperare e valorizzare i fondamenti storico-pedagogici del percorso di educazione dalla nascita progettato da Maria Montessori e concretamente realizzato da Adele Costa Gnocchi, sua allieva, a partire dagli anni Venti del Novecento.

Seppure in forma breve, il contributo intende ripercorrere la storia della Scuola Assistenti all'Infanzia Montessori, un'istituzione educativa poco nota, fondata e gestita dalla Costa Gnocchi, nella speranza che si possa contribuire a un suo recupero e a una

sua rivitalizzazione. Si tratta di una storia che ad oggi è possibile ricostruire quasi esclusivamente attraverso il racconto orale delle ormai poche allieve montessoriane che hanno frequentato la Scuola Assistenti all'Infanzia e che, ancora viventi, possono contribuire a ricostruirne le tracce ricomponendo i vari tasselli che hanno segnato la sua storia, dalla fondazione alla progressiva involuzione, fino alla chiusura definitiva. La valorizzazione della soggettività, in questo caso, conferma la necessità di recuperare quella parte della storiografia dell'educazione per secoli trascurata dalla storia ufficiale, fortemente ideologizzata, e forse anche per questo motivo apprezzata e approfondita dal sapere e dalla ricerca femminile (Catarsi, 1994, pp. 31-51). Centrali, in questo caso, sono dunque le fonti orali, anche perché la stessa Costa Gnocchi non ha lasciato quasi nulla di scritto, a parte qualche breve appunto, nella convinzione che a nulla servissero "prescrizioni" e che soprattutto con i bambini in età prescolare la pratica dovesse assolutamente precedere la teoria ed essere costruita quotidianamente, a diretto contatto con esperienze e vissuti individuali.

Si tratta dunque di una storia di formazione per certi versi ancora sconosciuta, che rientra in quella "pedagogia minore" doppiamente occultata perché tutta "al femminile", nonostante la "nuova" ricerca storica stia cercando di disvelarla, mettendo finalmente in evidenza «figure marginali», «pratiche nascoste», «processi sfuggenti» (Cambi, Ulivieri, 1994, p. X). Silenzi che si prolungano «fino al nostro fare educazione e pensare pedagogie più attuali» (1994, p. XII), che a loro volta possono venire pienamente comprese se si riesce a fare luce sulle pratiche sociali e sulla storia delle istituzioni educative che le hanno precedute. È in questo senso che la memoria diventa un dispositivo di interpretazione ermeneutica, capace non solo di "comprendere" processi educativi oscuri e poco noti, ma anche di conferire loro un senso e di cogliere nelle pratiche formative attuali il mezzo con cui il passato può agire sul futuro e progettarlo.

Nel caso specifico della formazione montessoriana per la cura della nascita la ricostruzione delle tappe principali di questa formazione potrebbe contribuire a qualificare i servizi per la primissima infanzia, con particolare riferimento ai nidi ospedalieri e ai reparti di neonatologia e di pediatria – ai quali la formazione montessoriana qui descritta rimanda – che servendosi di personale educativo, oltre al personale medico e paramedico, potrebbero muoversi nella direzione di una possibile formalizzazione.

2. Gli studi montessoriani sull'educazione dalla nascita

Le riflessioni montessoriane sulla necessità di farsi carico delle prime età della vita per comprendere e sostenere adeguatamente il processo di crescita dell'essere umano adulto si estendono lungo un percorso di studi di durata trentennale, che negli anni Cinquanta del Novecento indussero la Montessori a elaborare, nell'ambito delle sue già note teorie sullo sviluppo embrionale, una più ampia e compiuta riflessione sull'educazione dalla nascita come "adesione alla vita"¹.

¹ Le tre opere nelle quali Maria Montessori affronta in modo compiuto e a distanza di anni, quindi in forma sempre più matura, il tema della nascita e della sua centralità nello sviluppo umano sono

Anticipando di decenni teorie psicologiche e psicoanalitiche in seguito sviluppate nel settore degli studi medici (Verny, 1981) la Montessori aveva più volte evidenziato che il processo di sviluppo dell'essere umano ha inizio a partire dalla fase gestazionale, quando il feto predispone le condizioni necessarie alla sua sopravvivenza e alla sua stessa nascita (Montessori, 1923). Per prendersi cura della primissima infanzia occorreva dunque fare appello a una scienza umana nuova, da lei definita "spirituale" (Montessori, 1948) perché capace di riconoscere e capitalizzare le capacità "superiori" del bambino di età compresa tra zero e tre anni. Una scienza a metà strada tra l'ambito medico e quello pedagogico, che mette in evidenza la necessità di farsi carico delle risorse infantili a partire dal periodo prenatale (Montessori, 2009b), attraverso la predisposizione di ambienti adeguatamente organizzati per accogliere e prendersi cura delle capacità costruttive del bambino, che si manifestano durante l'atto "creativo" della nascita (Montessori, 2009). Ambienti di pace (Montessori, 2004), che a partire dal periodo embrionale possano favorire nel bambino uno sviluppo cognitivo ed emotivo coerente con le sue potenzialità, nell'ottica di un'evoluzione cosmica e universale alla quale il bambino prenderà parte col processo della nascita. A questo punto dello sviluppo umano diventa infatti necessario agevolare l'adattamento reciproco tra il bambino e il suo nuovo ambiente di vita (Leboyer, 1975; Lamaze, 1956; Read, 1950), contribuendo al corretto sviluppo della "gestazione psichica" (Montessori, 2004). Quest'ultimo concetto fu ampiamente approfondito dalla Montessori negli anni Venti, quando in più di un'occasione aveva affrontato il tema dell'incarnazione dei poteri psichici nell'essere umano durante la fase postnatale, che necessita di cure altrettanto preziose di quelle richieste dalla delicata, seppur breve, fase della gravidanza.

Da qui la necessità di formare profili professionali specializzati nella cura della primissima infanzia e dei servizi educativi specificamente pensati e progettati per supportare adeguatamente il passaggio del bambino, della madre, e più in generale dei genitori, dalla fase prenatale a quella postnatale; figure con competenze trasversali tanto all'ambito medico, quanto a quello psico-pedagogico, capaci di operare in tutti i servizi per l'infanzia in età prescolare, con particolare riferimento ai nidi ospedalieri, che furono privilegiati come luoghi di impiego di questi nuovi profili professionali.

3. La Scuola Assistenti all'Infanzia

La scuola per la formazione delle assistenti all'infanzia fu istituita dalla Costa Gnocchi nel 1949, in continuità e come evoluzione di un servizio di consulenza genitoriale già attivo a partire dagli anni Venti presso la "Scuoletta" di Palazzo Taverna, a Roma. Fu proprio in questi anni, nella prima Casa dei Bambini da lei stessa istituita, che la Costa Gnocchi maturò la necessità di progettare una figura professionale capace di supportare i genitori nei processi di crescita dei bambini, con particolare riferimento a quelli in età prescolare.

Il bambino in famiglia, del 1923, *Il segreto dell'infanzia*, del 1936, e *La mente del bambino*, del 1949.

Successivamente la stessa avvertì il bisogno di istituire un Centro Studi per l'aggiornamento e il perfezionamento delle assistenti all'infanzia che periodicamente si formavano presso la scuola, per cui nacque, alla fine degli anni Cinquanta, il Centro Nascita Montessori, con sede a Roma e tuttora operativo nel settore della consulenza e dell'orientamento dei genitori e delle figure diversamente coinvolte nel processo di cura della prima infanzia.

Sede della scuola fu Palazzo Vidoni, a Roma. Fin dalla sua istituzione la Scuola Assistenti all'Infanzia fu riconosciuta dal Consorzio Ministeriale per l'Istruzione Tecnica per volontà della sua fondatrice, che desiderava conferirle un'autonomia rispetto alle istituzioni sanitarie, che in quel periodo gestivano i corsi di formazione e specializzazione per il personale da impiegare in ambito medico. Peraltro il riconoscimento da parte dell'allora Ministero dell'Istruzione era a suo parere indispensabile per evidenziare il profilo pedagogico dell'assistente all'infanzia, che avendo un ruolo essenzialmente "educativo" non poteva essere confuso con i profili professionali di tipo sanitario.

Alla Scuola Assistenti all'Infanzia, inizialmente di durata biennale, poi divenuta triennale, si poteva accedere con un diploma di scuola media superiore, dopo il compimento dei diciotto anni.

I programmi di insegnamento includevano diverse discipline, alcune afferenti al settore medico, altre a quello psico-pedagogico, tanto che tra i docenti, oltre alla Costa Gnocchi che insegnava pedagogia e psicologia, vi erano ginecologi, ostetrici e pediatri, proprio al fine di creare una sinergia di intenti tra le diverse professionalità e istituzioni preposte alla cura del neonato e, più in generale, dei bisogni infantili.

Il percorso di formazione delle future assistenti all'infanzia prevedeva, accanto alle discipline teoretiche, un lungo periodo di attività pratiche, che le studentesse potevano svolgere nei diversi luoghi deputati alle attività di tirocinio: sale parto degli ospedali, reparti pediatrici, cliniche private².

Finalità della Scuola Assistenti all'Infanzia, secondo quanto evidenziato in una relazione scritta dalla Costa Gnocchi nel 1956 e pubblicata postuma (Costa Gnocchi, 1993), era la formazione di figure competenti nel sostegno del neonato, a partire dal suo primordiale bisogno di adattamento alla vita extrauterina.

Qualche anno prima la Montessori aveva scritto che ogni volta che ci si prepara a ricevere un neonato occorre ricordare che

«egli è appena uscito da un luogo di perfetto silenzio e buio completo. Deve essere mosso e maneggiato con ogni cura, non abbassato di colpo per essere messo nel bagno, né vestito con gesti rapidi e ruvidi (...). La cosa migliore sarebbe non vestire il neonato, ma tenerlo in

² Gli enti convenzionati con la Scuola Assistenti all'Infanzia Montessori per le attività di tirocinio delle studentesse erano l'Ospedale San Camillo, l'Ospedale San Giovanni, il Policlinico Umberto I e la Clinica Ars Medica, tutti con sede a Roma. Ulteriori sedi di tirocinio furono i vari orfanotrofi e brefotrofi, tra cui l'Istituto Provinciale per l'Assistenza all'Infanzia di Roma, diretto dal pediatra Giuseppe Vitetti, Preside della Scuola Assistenti all'Infanzia. Talvolta le madri che durante il ricovero ospedaliero avevano usufruito dell'assistenza di alcune tirocinanti offrivano le proprie abitazioni come sedi di tirocinio. In questo caso le studentesse potevano meglio specializzarsi nell'assistenza domiciliare.

una stanza abbastanza calda e senza correnti d'aria e trasportarlo su un materassino morbido, in modo che resti in una posizione simile a quella prenatale (...). Oltre alle precauzioni igieniche e alla necessaria protezione, la madre e il bambino si dovrebbero considerare come due organi di uno stesso corpo, ancora vitalmente connessi dal magnetismo animale, che hanno bisogno per un certo tempo di isolamento e di attente cure sotto ogni aspetto» (Montessori, 2008, pp. 65-66).

In un'altra occasione, sempre sottolineando la necessità di “cure sapienti”, aveva precisato che «il bambino dovrebbe rimanere, nei primi giorni dopo la nascita, quanto è più possibile a contatto di sua madre e in un ambiente che non contrasti per differenze molto forti (...) con quello in cui egli si è formato prima della nascita: non troppa luce, non troppo rumore, poiché il bambino giunge da un luogo di tepore, di perfetto silenzio, di oscurità» (Montessori, 2009, p. 101).

I bisogni del bambino richiedono dunque specifiche competenze di cura da parte dell'adulto di riferimento, prima fra tutte la capacità di rallentare i propri ritmi per assecondare quelli del corpo infantile, dal bisogno di allattamento, alla necessità di movimento, per cui occorre imparare a organizzare l'ambiente di vita del bambino in modo che sia rispondente ai suoi bisogni di libertà. Le assistenti all'infanzia avevano il compito di accompagnare le madri nell'acquisizione di queste competenze.

Le studentesse che si diplomavano presso la Scuola Assistenti all'Infanzia trovavano impiego negli ospedali, nei nidi³, che presto divennero un'ulteriore sede di tirocinio, e nelle abitazioni private, come consulenti esterne a pagamento, sia nel periodo prenatale sia in quello immediatamente successivo alla nascita del bambino.

4. Le ricadute pedagogiche del modello montessoriano di educazione dalla nascita

La Scuola Assistenti all'Infanzia chiuse ufficialmente nel 1964. La chiusura era stata però preannunciata alla fine degli anni Cinquanta, quando la sua gestione fu affidata allo Stato, che ne modificò regolamenti e contenuti disciplinari: fu accorpata a un istituto professionale femminile di Roma, per cui cominciarono a esservi ammesse anche studentesse di età inferiore ai quindici anni, e vi fu una riorganizzazione della programmazione didattica, con una forte prevalenza dell'impianto teorico su quello pratico-operativo.

In Italia si sta ultimamente assistendo alla riscoperta di figure professionali non sanitarie specializzate nell'accoglienza del neonato. Tra queste le cosiddette “doule”, professioniste con un ruolo socio-assistenziale molto più vicino all'ambito psico-pedagogico che a quello medico. Diffuse in diverse zone del mondo, le doule sono donne,

³ Il primo nido Montessori fu istituito nel 1948 da un'ex allieva di Adele Costa Gnocchi, Anna Maria Batti. Sede del nido fu sempre Palazzo Vidoni. Altre esperienze significative furono quella del nido aziendale dell'Enel e quella dei tre nidi della Banca d'Italia, con sede a Roma e già funzionanti come servizi per l'infanzia. Con l'impiego delle assistenti all'infanzia i suddetti nidi furono riorganizzati sulla base dei principi montessoriani e cominciarono ad accogliere anche bambini appena nati.

solitamente madri, che mettono il loro sapere genitoriale al servizio di altre donne e che si prestano ad accompagnarle nel percorso che le porterà a diventare a loro volta genitori, insieme ai propri compagni, rispondendo a tutte le loro necessità e supportando madri e padri nei momenti più delicati del loro percorso genitoriale. Tra questi il periodo gestazionale e la fase del parto, durante la quale, sulla base dell'esperienza personale, oltre che della formazione psico-pedagogica ricevuta, le doule svolgono attività di supporto fisico ed emotivo-affettivo di tutti gli attori del parto, assecondando soprattutto i bisogni della partoriente e quelli del neonato⁴.

Per una serie di affinità di interessi e competenze con la figura dell'assistente all'infanzia Montessori non è escluso che il percorso di studi per la formazione della doula, come di altre figure professionali similari, non possa in futuro prevedere specifici moduli di specializzazione montessoriana, né si può escludere la possibilità di ripristinare un percorso di studi più specifico, che riprenda a specializzare la figura professionale dell'assistente all'infanzia Montessori, anche in virtù dell'aumentata sensibilità nei confronti del metodo Montessori e delle rinnovate richieste di cura da parte delle famiglie e del territorio in generale.

Bibliografia

- AA.VV. (1950). *La formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale. Atti dell'VIII Congresso Internazionale Montessori*, Ente Opera Montessori, Roma.
- Cambi, F. (1999), *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari.
- Cambi, F. (2015), *Maria Montessori tra epistemologia e psicopedagogia: qualche riflessione*, in «Studi sulla Formazione», n. 2, a. 2015, pp. 125-130.
- Cambi, F., Ulivieri, S. (1994), *Introduzione*, in Id., (1994, a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*, La Nuova Italia, Firenze, pp. IX-XV.
- Cambi, F., Ulivieri, S. (2008, a cura di), *Modernizzazione e pedagogia in Italia. Il Novecento. Cultura, istituzioni, pratiche educative*, Unicopli, Milano.
- Capitini, A. (1955), *Sul concetto di liberazione nel pensiero educativo della Montessori*, Arti Grafiche Pacini Mariotti, Pisa.
- Carrel, A. (1967), *L'uomo, questo sconosciuto*, Bompiani, Milano. (Original work published 1935).
- Catarsi, E. (1994), *I silenzi nella storia della scuola: soggettività e rinnovamento storiografico*, in Cambi, F., Ulivieri, S. (1994, a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 31-51.
- Cives, G. (2008), *L'«educazione dilatatrice» di Maria Montessori*, Anicia, Roma.
- Costa Gnocchi, A. (1993), *Il neonato: una guida*, in Associazione Centro Nascita Montessori, *L'Associazione "Centro Nascita Montessori" di Roma. Un'idea, una storia dal 1947 ad oggi*, Estratto dalla Rivista «Il Quaderno Montessori», n. 39, autunno 1993, Castellanza, p. 20.
- Ferrati, A. M. (2000, a cura di), *Nido Montessori e Casa dei Bambini a Chiaravalle. Un aiuto alla vita*, Edizioni Opera Nazionale Montessori e Comune di Chiaravalle, Ancona.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2008), *La scuola dell'infanzia*, Laterza, Roma-Bari.

⁴ A valorizzare il recupero di questa forma di assistenza alla nascita in Italia è l'Associazione Doule Italia, che si è costituita nel 2010 con lo scopo di formare queste figure professionali e di promuovere il loro riconoscimento giuridico, oltre che culturale e sociale.

- Honneger Fresco, G. (2000, a cura di), *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita*, Franco Angeli, Milano.
- Honneger Fresco, G. (1987), *Il neonato, con amore*, Ferro Edizioni, Milano.
- Kramer, R. (1988), *Maria Montessori. A Biography*, Addison Wesley, Readey.
- Lamaze, F. (1956), *Qu'est-ce que l'accouchement sans douleur*, Édition La Farandole, Paris.
- Leboyer, F. (1975), *Per una nascita senza violenza. La nascita, il venire al mondo, il parto, dal punto di vista del bambino*, Bompiani, Milano. (Original work published 1974).
- Montessori, M. (2010), *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano. (Original work published 1923).
- Montessori, M. (2009), *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano. (Original work published 1949).
- Montessori, M. (2009a), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano. (Original work published 1948).
- Montessori, M. (2009b), *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano. (Original work published 1936).
- Montessori, M. (2008), *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano. (Original work published 1946).
- Montessori, M. (2004), *Educazione e Pace*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma. (Original work published 1949).
- Montessori, M. (1970), *Formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano. (Original work published 1949).
- Montessori, M. (1948), *What You Should Know About Your Child*, Bennet & Co., Colombo.
- Pinto Minerva, F. (1993), *Maria Montessori, l'infanzia e la scuola di oggi*, in «Vita dell'Infanzia», Numero Monografico “Maria Montessori: ieri, oggi, domani”, nn. 7-8, a. 1993, pp. 41-44.
- Read, G. D. (1950), *Childbirth without fear*, Heinemann, London.
- Scocchera, A. (2002, a cura di), *Maria Montessori. Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma.
- Verny, T. R. (1981), *Vita segreta prima della nascita*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano.

Progetto pilota di strutturazione e implementazione di interventi di cura ed educazione sanitaria ad hoc per giovani ragazzi trapiantati di fegato

di Silvia Lazzaro¹, Natascia Bobbo¹, Alberto Ferrarese², Mara Cananzi³, Giorgio Perilongo³, Patrizia Burra² e Giuseppe Milan¹ – Università di Padova¹

Abstract: Coping with chronic disease or chronic condition during emerging adulthood is challenging. Transplanted patients are bound to life-long medical follow-up and drug treatment. Liver recipients must engage in a number of behaviours in order to maximize their health post transplantation. These new behaviours, required by health professionals, represent a significant challenge for liver transplanted patients and their families, in particular for younger patients. With an increasing number of pediatric transplant recipients reaching young adulthood, emphasis has been placed on the need to transfer from pediatric-centered health care to adult-centered health care. The main aims of this study are: i) to understand specific features and needs of a group of young liver transplanted patients; ii) to create *ad hoc* educational interventions in order to support them and foster their life skills and health skills.

Keywords: health education, liver transplantation, transition, late adolescence, young adulthood, life skills

Il presente contributo mira alla descrizione di un progetto educativo attualmente in corso presso l’Azienda Ospedaliera – Università di Padova.

Si procederà con l’esposizione dei presupposti e riferimenti teorici che hanno guidato la creazione e implementazione dell’esperienza pilota che sarà descritta nelle sue parti metodologiche e procedurali, senza tuttavia riportare dati, risultati o conclusioni che risulterebbero limitati e parziali (essendo il progetto ancora in corso).

¹ Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA), Università degli Studi di Padova.

² Struttura Dipartimentale Trapianto Multiviscerale, Dipartimento di Scienze Chirurgiche, Oncologiche e Gastroenterologiche, Azienda Ospedaliera – Università di Padova.

³ Dipartimento di Salute della Donna e del Bambino, Clinica Pediatrica, Azienda Ospedaliera – Università di Padova.

1. Considerazioni introduttive e delineaione dell'argomento trattato

1.1. La giovinezza e il vissuto di malattia cronica

La giovinezza rappresenta il momento di vita che segna il passaggio della persona da una fase adolescenziale all'età adulta. La costruzione dell'identità personale come percorso di progressivo affrancamento dalle figure parentali, la ricerca di una propria autonomia e responsabilità personale e la costruzione di relazioni significative con i pari e il contesto sociale, segnano in modo profondo il processo che traghetta l'adolescente verso l'età adulta.

Il delicato equilibrio sul quale la persona tenta in questa fase di vita – di poggiare la propria costruzione identitaria può venire in alcuni casi alterato e disestato da una malattia o da una condizione di cronicità. In altri casi, alcune persone possono convivere dalla fanciullezza (se non addirittura dalla nascita) con una patologia cronica.

L'esperienza di cronicità può esporre il giovane a numerose difficoltà: sia fisiche (legate alla patologia e ai suoi sintomi, nonché agli effetti collaterali della terapia) che psicosociali (frequenti assenze da scuola e incertezza riguardo alle scelte lavorative future, possibili limitazioni o restrizioni nelle abitudini quotidiane, difficoltà nello spiegare agli altri la propria condizione, etc.) (Bobbo, 2010; 2012).

In molti casi, tali difficoltà hanno ripercussioni negative sulla qualità della vita della persona. Queste criticità possono manifestarsi in termini di limitazioni fisiche, di disagio psicologico e difficoltà nel costruire e mantenere relazioni sociali stabili e sicure (Engle, 1979).

In alcuni casi queste limitazioni comportano criticità nella gestione della patologia o della condizione stessa (ad esempio: nel mantenimento di un corretto regime alimentare, nell'assunzione della terapia farmacologica, nell'esecuzione degli esami di controllo, nonché nell'adozione di stili di vita adeguati).

Se dunque da un lato il concetto di qualità di vita assume una rilevanza fondante nella comprensione del vissuto di malattia cronica, dall'altro vi è la necessità di indagare quanto questo stesso concetto sia profondamente influenzato dalle modalità attraverso cui la persona fronteggia la condizione stessa di cronicità.

Risulterà dunque importante il possesso di competenze di vita (*life skills*) che risultano funzionali alla gestione di situazioni problematiche e alla messa in atto di comportamenti resilienti (OMS, 1992; 1995).

Un ulteriore elemento da considerare riguarda il grado con il quale la persona mette in atto comportamenti di salute che sono consigliati (o prescritti) dai curanti. Tale aspetto fa riferimento al concetto di aderenza che si definisce appunto come "il grado con il quale il comportamento di un paziente si accorda alle prescrizioni fornite dai professionisti sanitari" (Sabate, 2003). Buona parte della letteratura evidenzia come la giovane età costituisca un fattore di elevata esposizione al rischio di mancata aderenza (Sabate, 2003; Burra, 2011; Denecke & Tullius, 2011). La scarsa o mancata aderenza costituisce, a sua volta, un potenziale fattore negativo per il decorso della patologia e dunque per la qualità di vita della persona (Kennard *et al.*, 1990; Fredericks *et al.*, 2007).

1.2. Il trapianto di fegato in età giovanile e il concetto di “transizione”

Il trapianto d'organo risulta la terapia di elezione per molte patologie croniche non altrimenti curabili. Esso consiste in un'operazione chirurgica complessa che, nel corso degli anni e dei progressi medici e scientifici, ha ottenuto sempre maggiori risultati in termini di sopravvivenza del paziente negli anni dopo il trapianto (Shiffman *et al.*, 2006; Aberg *et al.*, 2009).

Tale operazione rappresenta anche un delicato e complesso momento di passaggio per la persona affetta da una malattia cronica, che si trova ad affrontare un'operazione salvavita, segnata da innumerevoli momenti di complessità. Confrontarsi con una patologia cronica non altrimenti curabile coincide con esperire il proprio limite corporeo, ma anche la propria fragilità emotiva, la labilità e precarietà, il senso di dipendenza nei confronti di altre persone.

Facendo riferimento a una persona giovane, si potrà dunque comprendere quanto tale momento possa essere segnato da una forte regressione a uno stato di dipendenza dalle figure genitoriali e di cura, in una fase di vita in cui si cerca, parimenti, un proprio affrancamento personale e identitario.

Il giovane paziente deve dunque confrontarsi con l'esperienza del limite e con la perdita della propria identità di soggetto sano (o, ancora, con la convivenza dalla nascita con una condizione di cronicità) (Bobbo, 2012; Aujoulat 2007a; 2007b; 2008). In tal senso «[...] la persona è destinata a veder svanire progressivamente tutte le conquiste di indipendenza, autonomia, autodeterminazione, insieme ai correlati di autostima e autoefficacia che aveva faticosamente costruito nel suo cammino di sviluppo umano fin dall'adolescenza [...]» (Bobbo, 2012, p. 142).

Dopo il trapianto, al giovane viene altresì richiesto di “modificare” e “conformare” le abitudini di vita secondo determinate prescrizioni che sono necessarie per il mantenimento della funzionalità dell'organo trapiantato e che si tramutano quindi in comportamenti di salute. Tali cambiamenti, accompagnati dal naturale processo di adattamento fisico, psicologico e sociale alla condizione di persona trapiantata, costituiscono delle importanti sfide per la persona ma anche per la famiglia e l'*équipe* sanitaria che segue la persona.

Per quanto riguarda inoltre i giovani che sono stati trapiantati in età pediatrica e che si trovano a vivere il cruciale momento dell'adolescenza e della giovinezza, va considerato il fatto che, questi stessi, saranno coinvolti in un delicato e importante processo rappresentato dal passaggio dal servizio di cura pediatrico al servizio per adulti.

Questo passaggio, definito “transizione”, costituisce un momento cruciale poiché ripercorre metaforicamente il processo di crescita e sviluppo graduale che traghetta l'adolescente verso la giovinezza e, successivamente, verso l'età adulta. Lo stesso rappresenta quindi un momento significativo per i giovani pazienti che, seguiti da tempo dal servizio pediatrico, si trovano a dover gestire relazioni di cura in un ambiente sanitario nuovo (quale il servizio per gli adulti), sconosciuto e per molti aspetti diverso. Nel corso del processo di transizione muteranno dunque i ruoli assunti sia dal giovane in prima persona, che dai genitori e dai professionisti sanitari (Bell *et al.*, 2008).

In questo momento di cambiamento devono essere considerati aspetti medico – clinici ma anche i bisogni psicologici ed educativi espressi dal giovane paziente. Lo stesso coinvolge il giovane e il suo nucleo familiare ma anche – e doverosamente i professionisti del servizio pediatrico e del servizio per adulti. Sono molti e differenti gli aspetti che devono essere considerati lungo tale processo, tra i quali: le caratteristiche cliniche e fisiche del ragazzo, il suo grado di aderenza alle prescrizioni dei sanitari, le componenti psicologiche e sociali e, nel complesso, la sua qualità di vita.

1.3. Quale collocazione per l'educazione della persona?

Risulta evidente come tutti i temi trattati siano tra loro connessi e come sia necessario considerare la persona cercando di non sottovalutare nessuno degli aspetti sinteticamente delineati.

Con riferimento a tali considerazioni e relativamente all'argomento delineato, si può asserire come in questo processo di formazione del sé e di narrazione identitaria, l'educazione della persona sottoposta a trapianto in età giovanile possa avere una collocazione importante all'interno del percorso assistenziale e di cura. Ciò a patto che l'attività educativa metta in risalto quegli elementi e quei principi pedagogici che valorizzano la relazione connotandola come propriamente educativa. Tra questi il richiamo al concetto di cura come principio pedagogico fondante (Conte, 2006), il dialogo e la narrazione (Demetrio, 2012; Castiglioni, 2014) come strumento di *empowerment* della persona (anche rispetto a vissuti di cronicità) (Aujoulat, 2007a; 2007b; 2008).

Il quesito di ricerca da cui muove il presente progetto pilota è sostanzialmente centrato sulla ricerca di modalità, strumenti ed interventi educativi che possano essere progettati e utilizzati nella relazione educativa di cura con giovani trapiantati che si trovano in una età (tarda adolescenza e giovane età adulta) caratterizzata dalla necessità di effettuare un passaggio dal servizio pediatrico al servizio per pazienti adulti.

2. Obiettivi dello studio

I principali obiettivi dello studio pilota sono tre:

- i) analisi dei bisogni educativi in un gruppo di pazienti in tarda adolescenza e giovani adulti sottoposti a trapianto di fegato;
- ii) strutturazione e implementazione di interventi e materiali educativi in un gruppo di giovani (tarda adolescenza, giovani adulti) sottoposti a trapianto di fegato.

Gli interventi educativi si focalizzeranno sui seguenti aspetti:

- qualità di vita dopo trapianto: rielaborazione del vissuto di trapianto in relazione a fattori educativi e sociali (concetto di salute, benessere, relazioni in famiglia e con i pari, relazioni interpersonali, aspetti educativo-vocazionali);
- aderenza dopo trapianto: alla terapia immunosoppressiva; a uno stile di vita adeguato; alle prescrizioni mediche generali;

- processo di transizione: comprensione delle cause che hanno portato a trapianto; sviluppo di abilità di gestione autonoma della propria salute (capacità di comunicare il proprio stato di salute e i propri bisogni al curante; sapere quando e come contattare i curanti per necessità e problemi urgenti, tenere un calendario delle visite e degli esami ematochimici cui sottoporsi) (Bell et al., 2008). Conoscenza delle peculiarità che contraddistinguono il servizio pediatrico e il servizio per adulti; conoscenze rispetto al cambiamento del ruolo assunto dai genitori;
- iii) elaborazione di una serie di riflessioni rispetto al processo di transizione. Questo obiettivo si muoverà su un piano trasversale, tentando di raccogliere informazioni e dati non solo tra i giovani coinvolti nello studio ma anche tra i professionisti sanitari implicati nel processo di transizione e tra i familiari dei pazienti stessi che si renderanno disponibili.

3. Aspetti etici

Lo studio sarà condotto in conformità alla Dichiarazione di Helsinki (versione emendata dall'Assemblea Medica Mondiale di Seoul, 2008). Nel corso dello svolgimento dello stesso saranno rispettate le regole di riservatezza e confidenzialità previste dalle disposizioni normative applicabili.

Il protocollo del progetto è stato presentato al comitato etico dell'Azienda Ospedaliera di Padova che ha espresso parere favorevole.

4. Disegno e durata dello studio

Il progetto si struttura come esperienza pilota a carattere interventistico, (con disegno *pre-test-post-test, control and group design*).

Si prevede la randomizzazione dei partecipanti in due gruppi: sperimentale (con i quali si attuerà una serie di interventi educativi) e di controllo (che non riceverà gli interventi). Ogni persona coinvolta nello studio avrà una permanenza nello stesso pari a dieci mesi.

Si prevede di realizzare una raccolta dati e analisi iniziale (*pre test*), seguita dall'implementazione degli interventi educativi (per il solo gruppo sperimentale) e una fase di raccolta dati finale (*post test*) per entrambi i gruppi.

Il progetto ha preso avvio a luglio 2015 e terminerà tra ottobre e novembre 2016.

5. Persone coinvolte nel progetto

Trattandosi di un progetto pilota relativo a un tema ancora poco esplorato in letteratura si prevede di coinvolgere 15 giovani con una età compresa tra i 17 e 30 anni, sottoposti a trapianto di fegato, seguiti dal servizio pediatrico o servizio per adulti presso l'Azienda Ospedaliera – Università di Padova.

6. Fasi e momenti dello studio

Sono previsti complessivamente 6 incontri per ciascun ragazzo del gruppo sperimentale e due soli incontri per ogni ragazzo del gruppo di controllo.

6.1. Incontri educativi

▪ Incontro 1 (T0): di conoscenza iniziale durante il quale si presenterà il progetto e si procederà alla randomizzazione². Si effettuerà una osservazione (*pre test*) iniziale mediante l'uso di una serie di questionari e attraverso la conduzione di una intervista semi-strutturata con domande relative al trapianto, alla qualità di vita complessiva e rispetto al processo di transizione.

▪ Incontro 2 (a 2 mesi da T0): intervento educativo “Esplorazione del concetto di qualità di vita in relazione al tema del trapianto”.

Obiettivi dell'incontro:

- esplorazione e analisi dei bisogni personali;
- connessione tra i bisogni personali e le differenti dimensioni legate al concetto di “qualità di vita”;
- esplorazione della qualità di vita in riferimento al vissuto di trapianto: risorse, criticità e prospettive future.

Per questo incontro sono state create tre schede operative: “*La mia piramide dei bisogni*”; “*La mia qualità di vita*”; “*La mia qualità di vita e il trapianto*”.

▪ Incontro 3 (a 4 mesi da T0): intervento educativo “Esplorazione e comprensione del concetto di aderenza in relazione al tema del trapianto”. Obiettivi dell'incontro:

- valutazione delle conoscenze di base e delle esperienze vissute rispetto al tema oggetto dell'incontro;
- presentazione di alcuni contenuti teorici legati al tema “aderenza”: cosa significa; quali sono le principali dimensioni dell'aderenza, perché risulta importante mantenere un comportamento aderente;
- approfondimento del ruolo assunto dai processi comunicativi nella relazione tra paziente e professionisti sanitari;
- analisi della percezione che il paziente ha rispetto ai propri comportamenti di salute dopo trapianto: valutazione di potenziali ostacoli e risorse.

Per questo incontro è stata creata una scheda operativa: “*Cosa significa per me essere aderente*”; si effettuerà inoltre un breve intervento educativo – informativo su “*Aderenza dopo trapianto*”.

▪ Incontro 4 (a 6 mesi da T0): intervento educativo “Aderenza e *self-management* dopo trapianto”. Obiettivi dell'incontro:

² I pazienti che firmeranno il modulo di consenso informato saranno assegnati al gruppo sperimentale piuttosto che al gruppo di controllo in base al contenuto di una serie di buste numerate progressivamente e mantenute chiuse fino al momento dell'assegnazione del paziente a uno dei due gruppi.

- lavoro meta-riflessivo rispetto ai seguenti temi: acquisizione di competenze ed abilità nella messa in atto di comportamenti di salute aderenti e nella gestione autonoma e responsabile del proprio stato di salute;
- presentazione di contenuti teorici rispetto al concetto di *self-management*: significato e risvolti pratico-operativi; ruolo della persona trapiantata nelle diverse fasi del processo di cura;
- analisi di un episodio di mancata o difficile aderenza riportato dal giovane;
- analisi della percezione del ragazzo rispetto ai propri comportamenti di salute riguardo al trapianto e al ruolo assunto dallo stesso nel processo di cura;
- lavoro di riflessione rispetto alle relazioni tra il giovane e gli altri soggetti coinvolti nel processo di cura.

Per questo incontro sono state create due schede operative: “*Racconto un episodio di mancata o difficile aderenza*”; “*Il mio ruolo nel processo di cura*”. Si effettuerà inoltre un intervento educativo – informativo su “*Autonomia e self-management dopo trapianto*”.

- Incontro 5 (a 8 mesi da T0): intervento educativo “Il processo di transizione”.

Obiettivi dell’incontro:

- approfondimento del tema “transizione” attraverso la raccolta delle conoscenze ed esperienze del ragazzo;
- esplorazione delle opinioni del paziente in merito ai possibili cambiamenti legati al processo di transizione (con particolare riferimento ai seguenti aspetti: mutamento del ruolo personale, del ruolo genitoriale e del rapporto con i professionisti sanitari);
- esplorazione e valutazione delle differenze tra servizio pediatrico e servizio per l’età adulta;
- approfondimento teorico-pratico degli aspetti considerati necessari per una efficace transizione e legati alla capacità di gestione autonoma della propria salute. Saranno nello specifico considerate le conoscenze del ragazzo rispetto al trapianto, importanza dell’assunzione della terapia immunosoppressiva, del mantenimento di un adeguato stile di vita, della comunicazione con il personale sanitario ed infine della gestione autonoma del calendario visite-esami.

Per questo incontro sono state create due schede operative: “*Come gestisco la mia salute*”; “*Prima e dopo la transizione: cosa cambia?*”. Si realizzerà un intervento educativo – informativo su “*Il processo di transizione dal servizio pediatrico al servizio per l’età adulta*”³.

- Incontro 6 (a 10 mesi da T0): si condurrà con entrambi i gruppi una osservazione finale (*post test*) attraverso la somministrazione degli stessi strumenti utilizzati nel primo incontro.

³ Parteciperanno agli incontri 2, 3, 4, 5 solo i ragazzi del gruppo sperimentale.

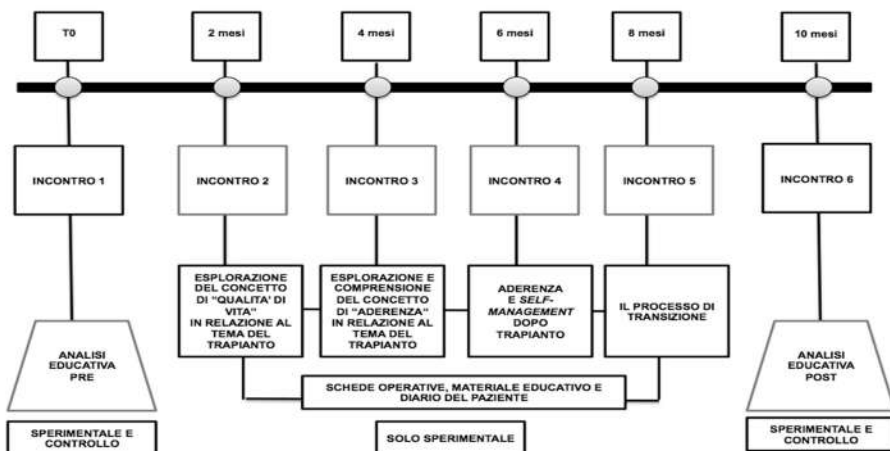


Figura 1 – Scansione degli incontri educativi

6.2. Dimensioni oggetto di osservazione prima e dopo gli interventi educativi e strumenti utilizzati

Segue sintetica delineazione delle dimensioni che saranno analizzate e degli strumenti utilizzati a tal scopo:

- i) Vissuto di trapianto: questo aspetto verrà indagato attraverso una intervista semi-strutturata che costituirà il momento iniziale dell'analisi educativa durante il primo incontro.
- ii) Qualità di vita:
 - *Satisfaction Profile* (SAT – P), (Majani & Callegari, 1998).
- iii) Aderenza:
 - Scala di Morisky per l'aderenza terapeutica (MMAS-4) (Morisky et al., 2008; Morisky et al., 1986);
griglia di analisi costruita *ad hoc* "Valutazione dell'aderenza in pazienti sottoposti a trapianto di fegato".
- iv) Autoefficacia percepita nella gestione di situazioni problematiche:
 - Scala di autoefficacia percepita nella soluzione di problemi (APSP): (Pastorelli, Vecchio, Boda, 2001).
- v) Livello di competenza percepito rispetto al tema della transizione:
 - griglia di analisi costruita *ad hoc* "Gestione autonoma del proprio stato di salute in relazione al processo di transizione".

7. Riflessioni conclusive

Il presente studio rappresenta, in questo ambito, una prima esperienza a carattere interventistico rispetto al tema dell'educazione in ambito sanitario. Le prospettive future ed auspicabili al termine del progetto pilota consisteranno in una revisione e miglioramento degli interventi educativi (alla luce degli esiti che scaturiranno dal presente progetto) e una loro possibile implementazione in un campione più esteso di giovani trapiantati.

I risultati del progetto potrebbero inoltre fornire una nuova prospettiva e un nuovo punto di vista rispetto al tema della transizione di pazienti sottoposti a trapianto nelle sue implicazioni clinico pratiche.

Bibliografia

- Aberg, F., Rissanen, A.M., Sintonen, H., Roine, R.P., Hockerstedt, K., Isoniemi, H. (2009), Health-related quality of life and employment status of liver transplant patients, in «Liver Transplantation», 15, pp. 64-72.
- Aujoulat, I., Marcolongo, R., Bonadiman, L., Deccache, A. (2008), Reconsidering patient empowerment in chronic illness: a critique of models of self-efficacy and bodily control, in «Social Science & Medicine», 66, pp. 1228-1239.
- Aujoulat, I., d'Hoore, W., Deccache, A. (2007a), Patient empowerment in theory and practice: polysemy or cacophony?, in «Patient Education and Counseling», 66, pp. 13-20.
- Aujoulat, I., Luminet, O., Deccache, A. (2007b), The Perspective of Patients on Their Experience of Powerlessness, in «Qualitative Health Research», 17, pp. 772-785.
- Bell, L.E., Bartosh, S.M., Davis, C.L., Dobbels, F., Al-Uzri, A., Lotstein, D., Reiss, J., Dharnidharka, V.R. (2008), Adolescent Transition to Adult Care in Solid Organ Transplantation: A consensus conference report, in «American Journal of Transplantation», 8, pp. 2230-2242.
- Bobbo, N. (2012), *Fondamenti pedagogici di educazione del paziente*, Cleup, Padova.
- Bobbo, N. (2010), *Ad ali legate. Adolescenza e malattia cronica: tra compliance e desiderio d'essere*, Cleup, Padova.
- Burra, P., Germani, G., Gnoato, F., Lazzaro, S., Russo, F.P., Cillo, U., Senzolo, M. (2011), Adherence in Liver Transplant Recipients, in «Liver Transplantation», 17, pp. 760-770.
- Castiglioni, M. (2014, a cura di), *Narrazione e cura*, Mimesis, Milano-Udine.
- Conte, M. (2006), *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*, Pensa multimedia, Lecce.
- Demetrio, D. (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano-Udine.
- Denecke, C. e Tullius, S.G. (2011), Adherence to immunosuppression: a critical aspect for the success of organ transplantation, in «Transplant International», 24, pp. 880-881.
- Engle, G.L. (1979), The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine, in «Science», 196, pp. 129-136.
- Fredericks, E.M., Lopez, M.J., Magee, J.C., Shieck, V., Opiari-Arrigan, L. (2007), Psychological functioning, nonadherence and health outcomes after pediatric liver transplantation, in «Am J Transplant», 7, pp. 1974-1983.
- Kennard, B.D., Petrik, K., Stewart, S.M., Waller, D.A., Andrews, W.S. (1990), Identifying factors in post-operative successful adaptation to pediatric liver transplantation, in «Soc Work Health Care», 15, pp. 19-33.

- Majani, G., Callegari, S. (1998), *SAT-P Satisfaction Profile. Soddisfazione soggettiva e qualità della vita*, Erickson, Trento.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). (1992), *Skills for life*, Bollettino OMS n.1.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). (1995), *Promuovere il benessere psicosociale: l'approccio life skills*, Bollettino OMS salute mentale e neuroscienze, n.2.
- Pastorelli, C., Vecchio G.M., Boda G. (2001), Autoefficacia nelle life skills: soluzione dei problemi e comunicazione interpersonale, in Caprara G.V. (2001 a cura di), *La valutazione dell'autoefficacia*, Erickson, Trento, pp. 137-147.
- Sabate, E. (2003), *Adherence to Long-Term Therapies: Evidence for Action*, Geneva, Organizzazione Mondiale della Sanità.
- Shiffman, M.L., Saab, S., Feng, S., Abecassis, M.I., Tzakis, A.G., Goodrich, N.P., Schaubel, D.E. (2006), Liver and intestine transplantation in the United States, 1995-2004, in «Am J Transplant», 6, pp. 1170-1187.

*Lo sviluppo della partecipazione delle famiglie
attorno alle Storie di apprendimento dei bambini.
Primi esiti di una ricerca empirica in alcuni servizi
per l'infanzia italiani*

di Elena Luciano – Università degli Studi di Parma

1. Documentare e valutare attraverso le Storie di apprendimento

Il lavoro svolto in Nuova Zelanda su un nuovo Curriculum Nazionale per la Prima Infanzia ha dato vita, grazie a Margaret Carr e ai suoi collaboratori, alla costruzione di un modello di valutazione degli apprendimenti alternativo, fondato su un approccio socioculturale e biculturale, e alla nascita delle Storie di apprendimento.

Tale approccio si propone di sviluppare apprendimento promuovendo nei bambini forme di partecipazione sempre più complesse (Rogoff, 1997) e di documentare le esperienze di apprendimento in cui essi sono quotidianamente coinvolti al fine di rilevare le loro disposizioni ad apprendere e valutare dunque cosa e come i bambini imparano, oltre che i modi attraverso cui i loro apprendimenti potrebbero ulteriormente e diffusamente evolvere (Carr, 2012).

«Si tratta di un approccio dentro cui risiede una sfida interessante, se si pensa alla possibilità che offre di lasciare per una volta ai margini l'intervento, talvolta così intrusivo, degli adulti, al fine di valorizzare e documentare le esperienze dei bambini stessi, così come sono, così come sbagliano, provano, imparano e crescono; come a dire che Carr ci consente di riconoscere direttamente bambini capaci di affrontare la mutevolezza delle situazioni in cui si trovano e di ricercarvi sempre occasioni per imparare in modo potente ed efficace. Le Storie di apprendimento raccontano così storie di bambini che apprendono con interesse, attenzione critica, sensibilità e partecipazione, destreggiandosi tra situazioni talvolta faticose e frustranti, mostrando talora anche fragilità, disagi e insicurezze, collezionando pure qualche insuccesso e qualche sconfitta; sono storie di bambini "veri", mai idealizzati bensì sempre interpreti dei propri apprendimenti e non - solo e paradossalmente - fugaci comparse di uno spettacolo per lo più adulto» (Luciano 2012).

Ciò che risulta essere in primo piano, nell'elaborazione delle Storie di apprendimento, sono sempre le risorse, le possibilità, le potenzialità dei bambini, più che le loro carenze e lacune perchè l'obiettivo principale è sviluppare sempre più le disposizioni ad apprendere di ciascun bambino, che si traducono nella sua disponibilità ad interessarsi e a sviluppare una visione di sé come individuo capace, pronto, interessato e inte-

ressante, nella sua prontezza a venir coinvolto e a prestare attenzione per periodi sufficientemente lunghi, nelle sue strategie a rimanere concentrato e a perseverare nelle situazioni di rischio, difficoltà o incertezza, nella sua capacità di comunicare con gli altri attraverso «i cento linguaggi» (Edwards, Gandini, Forman, 1998), ma anche nella sua progressiva abitudine ad assumersi responsabilità in vari modi, adottando un punto di vista diverso dal proprio e riconoscendo giustizia e ingiustizia (Carr 2012).

Similmente, le Storie di apprendimento colgono e valutano situazioni in cui i bambini mostrano intuito e perspicacia nel rilevare - in certi momenti e contesti - circostanze significative in funzione dei propri interessi e opportunità che vale la pena cogliere ed esplorare.

La validità di tali valutazioni relative alle disposizioni ad apprendere dei bambini, nell'ambito dell'approccio delle Storie di apprendimento, è affidata all'interpretazione collettiva delle osservazioni: «per essere valide, queste valutazioni devono andare oltre all'aneddoto, all'opinione e alla speranza. Esse richiederanno l'interpretazione delle osservazioni raccolte, la discussione di esse e accordi tra gli operatori» (Carr 2012).

Tali discussioni, che hanno l'obiettivo di non disperdere la complessità ricca e intrinsecamente ambigua del comportamento dei bambini, coinvolgono anche i bambini stessi in processi di autovalutazione, da un lato, e i loro genitori, dall'altro, entro una prospettiva partecipativa che prevede la discussione collettiva sul progetto educativo, la conoscenza e la condivisione delle esperienze e la co-costruzione dei possibili significati di cui sono intrisi gli apprendimenti dei bambini e le loro più auspicabili evoluzioni.

Le Storie di apprendimento sono attualmente oggetto di una ricerca empirica che coinvolge alcuni servizi italiani del nord e del centro finalizzata a indagare la fattibilità dell'utilizzo di tale approccio di origine neozelandese nel contesto italiano. Pur trattandosi, nello specifico, di uno strumento di documentazione e valutazione degli apprendimenti dei bambini frequentanti i servizi educativi, è evidente che tale indagine sulla fattibilità non può che interrogare sia la dimensione istituzionale e gestionale-organizzativa di un servizio sia quella educativa e pedagogica. La ricerca infatti tenta di comprendere le condizioni alle quali le Storie di apprendimento oggi possono essere utilizzate, in Italia, coerentemente con il progetto pedagogico di un servizio, che è per natura caratterizzato da un intreccio di dimensioni organizzative, politiche, amministrativo-gestionali, educative, teoriche e pedagogiche (Infantino, 2008).

Ovviamente l'attuale crisi - economica, culturale, pedagogica - dei servizi fa da sfondo a tale sfida euristica e, nella quotidianità di nidi e scuole, non può che influire su aspetti determinanti la loro qualità e dunque, per esempio, sulla progettazione e valutazione delle scelte educative, sulla documentazione e la valutazione degli apprendimenti dei bambini, sulla professionalità di educatori e coordinatori, sulla collegialità del loro lavoro, sulla promozione della partecipazione delle famiglie. Il presente momento storico attende il decreto legislativo con cui il governo, per delega del Parlamento (legge 107/2015, art. 1, comma 181, lettera e), istituirà il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni, riconoscendo a tutti i segmenti del percorso la valenza educativa, pur nella loro diversità. Come evidenzia il Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, tra i provvedimenti essenziali emergono, per esempio, il confronto collegiale e la condivisione con i genitori delle scelte educative, che «devono

essere sostenuti da un monte ore di lavoro specificatamente a ciò dedicato. L'introduzione di questi elementi fondamentali non può essere lasciata alla sensibilità del singolo gruppo di insegnanti o del singolo gestore ma deve divenire tratto definitorio della qualità della proposta educativa»¹.

La ricerca empirica in atto si concentra prioritariamente sulle condizioni - istituzionali, organizzative, educative, pedagogiche - alle quali, per un gruppo di lavoro risulta fattibile - e dunque concretamente realizzabile e percorribile nella quotidiana normalità di un nido o di un servizio per l'infanzia - elaborare Storie di apprendimento per tutti i bambini frequentanti e analizzarle collegialmente in relazione al tipo di apprendimento di volta in volta avvenuto, alle possibilità di incoraggiare determinati interessi, abilità, strategie di apprendimento e disposizioni dei singoli bambini affinché ogni Storia - per ogni bambino - possa divenire sempre più complessa e presente in diverse aree di lavoro, proposte e situazioni educative (Carr, 2012).

Da una prima analisi dei dati raccolti, è emerso - come dato inatteso e tuttavia denso di significati assai rilevanti e potenziale generatore di intriganti prospettive educative - che nei servizi coinvolti nella ricerca, pur avendo stabilito di concentrarsi sulla fattibilità dell'uso delle Storie da parte dell'equipe educativa, la conoscenza e la sperimentazione delle Storie di apprendimento ha indotto gli operatori in modo naturale a trasferirle anche dentro la relazione con le famiglie. Pare cioè che la natura stessa delle Storie di apprendimento - forse per l'approccio alternativo e non tradizionale alla valutazione (Carr, 2012), agli apprendimenti dei bambini e al loro protagonismo di cui le Storie sono portatrici - abbia svelato il loro potere di focalizzazione sui bambini e sul loro quotidiano imparare dentro ai contesti di vita in cui vivono e abbia supportato dunque il gruppo di lavoro a ragionare sui possibili esiti di ciò sia nella relazione educativa sia in quella tra educatori e genitori, immaginando nuove prospettive di conoscenza e dialogo. Come se, una volta conosciute e entrate tra gli strumenti di uso quotidiano degli educatori, le Storie di apprendimento fossero esplose nelle proprie potenzialità di azione e si fossero insediate con gran determinazione anche in quella relazione - così spesso caotica e problematica - che lega gli educatori alle figure familiari.

Del resto, non è un caso che le possibilità intrinseche all'approccio delle Storie di apprendimento di rendere i bambini protagonisti dei loro apprendimenti² possano opportunamente rispondere alla necessità di ri-centrare il dialogo tra genitori e insegnanti sul bambino e sull'alunno, che è e deve sempre essere il principale centro di interesse in quanto esperto conoscitore e interprete di se stesso³.

In particolare, i gruppi educativi che, nell'ambito della ricerca, si sono cimentati con l'utilizzo delle Storie di apprendimento ai fini di esplorarne la fattibilità, hanno spontaneamente spinto tale indagine in tre diverse, inaspettate direzioni, tutte riguardanti il rapporto con le famiglie, ovvero:

¹ Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, *Un'educazione di qualità dalla nascita ai sei anni*, marzo 2016, <http://www.grupponidiinfanzia.it>.

² Luciano, E. (2012), *Il bambino che ho in mente. Le esperienze di apprendimento dei bambini e le responsabilità educative degli adulti*, op. cit.

³ Lighfoot Lawrence S. (2012), *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, edizioni Junior - Spaggiari Edizioni, Parma.

- a. la valorizzazione e l'inserimento delle Storie di apprendimento nell'ambito della documentazione usualmente progettata e predisposta nell'ambito del servizio. I diari di sezione, quelli individuali, la documentazione a parete o quella da consultazione per famiglie e ospiti del servizio si sono così arricchiti di osservazioni aneddotiche e di Storie di apprendimento che hanno aperto uno spazio di confronto non solo con i bambini e tra educatori ma anche con i genitori. Ciò ha offerto un modo chiaro, schietto e facilmente riconoscibile di cogliere e discutere ciò di cui i bambini si occupano quotidianamente, ciò che maggiormente li interessa, coinvolge e impegna, ciò su cui le loro disposizioni ad apprendere quotidianamente e concretamente si sviluppano;
- b. le Storie di apprendimento hanno fatto inoltre incursione nelle più tradizionali pratiche di relazione con le famiglie, come occasione per avviare un dialogo durante un colloquio individuale, tra i genitori di un singolo bambino e gli educatori che prioritariamente si prendono cura di lui. Le Storie sono state usate anche come materiale documentativo per presentare, durante il colloquio, le osservazioni elaborate dagli educatori e per aprire una discussione a più voci sulle possibili interpretazioni relativamente alle disposizioni ad apprendere del singolo bambino, su come esse evolvono e su passi e strategie immaginabili e necessari per incoraggiare in futuro - a casa come nel servizio educativo - l'evoluzione di certe abilità e competenze già colte in quel bambino, la valorizzazione delle sue risorse, lo sviluppo delle sue inclinazioni e sensibilità, l'estensione massima dei suoi repertori di partecipazione. O, ancora, le Storie di apprendimento sono state utilizzate nell'ambito degli incontri collettivi con le famiglie, come spunti di riflessione per avviare momenti di confronto tra genitori su fatiche e risorse dell'educare i propri bambini o come materiali su cui esercitare, in qualità di adulti, la propria attenzione e responsabilità nell'educazione del proprio figlio così come di tutti i bambini;
- c. se pur in modo più cauto e modesto, laddove le Storie di apprendimento sono divenute oggetto consolidato di riflessione e confronto nel dialogo tra famiglie e servizi, talora esse hanno addirittura fatto timidamente ingresso nelle case dei bambini, osservati e descritti da nonni e genitori interessati a scoprirne abilità, interessi e disposizioni, e impegnati dunque a elaborare Storie di apprendimento nel contesto domestico. Del resto, è anche in esso che i bambini crescono e che non smettono di imparare. Non sono solo i contesti che - intenzionalmente o meno - creano situazioni di apprendimento per i bambini; essi imparano sempre e ovunque, anche nell'imprevisto o nell'errore. Come ogni individuo, necessariamente coinvolto nella sua esperienza perenne di formazione, il bambino apprende lungo il corso della vita e in tutte le situazioni che gli si presentano. Ciò che può cambiare notevolmente, tuttavia, è lo sguardo attraverso cui, nei diversi contesti - per esempio domestici o istituzionali - i bambini sono visti, osservati e investiti di quella fiducia che incoraggia e invoglia a esplorare e a scoprire il mondo.

2. La partecipazione delle famiglie attorno agli apprendimenti dei bambini: immagini d'infanzia e sfide possibili

Le diverse forme e direzioni attraverso cui alcuni servizi italiani oggi stanno esplorando possibili utilizzi delle Storie di apprendimento offrono riflessioni educative di interesse in relazione a temi fondamentali quali l'inclusione, la collegialità, il protagonismo dei bambini, la partecipazione delle famiglie. In particolare, rispetto a quest'ultimo, su cui il presente contributo si concentra, si tratta di comprendere e mettere a fuoco le questioni su cui le Storie di apprendimento interrogano i gruppi educativi, ma anche di focalizzare l'attenzione sulle sfide che, con tale approccio alla valutazione degli apprendimenti dei bambini, si presentano ai servizi in relazione alla partecipazione delle famiglie. Ciò non può che partire dal presupposto che tale dimensione oggi richiede ai servizi educativi di ripensare le proprie pratiche di relazione con le famiglie, di tralasciare approcci orientati a fare e pensare qualcosa "per" le famiglie, bensì "con" loro, in un'ottica di partnership, di corresponsabilità educativa e di alleanza che va pensata e costruita insieme⁴.

Innanzitutto, le Storie di apprendimento sembrano rispondere alla preoccupazione degli educatori – spesso inconsapevole, spesso incontrollata – di mostrare alle famiglie il proprio operato, di mostrare loro ciò che di importante realizzano con i loro bambini, spesso nella affannosa ricerca di un riconoscimento professionale che socialmente arranca. Qui il tema richiama con forza anche la professionalità degli educatori e il riconoscimento di sé, conquiste che non dipendono esclusivamente e fatalmente da altro o dagli altri, come talora superficialmente o ingenuamente si tende a pensare, bensì da sforzi sia individuali sia collettivi, sia locali sia politico-istituzionali, dalle convinzioni e competenze di più soggetti, a vari livelli, nel progettare sistematicamente e caparbiamente sia percorsi di formazione ad hoc sia un lavoro di senso educativo che va necessariamente reso comunicabile, riconoscibile, confrontabile.

Le Storie di apprendimento inoltre sembrano porre con forza una domanda a chi con esse si cimenta: quale immagine di bambino per quale immagine di apprendimento? Solo se esplicitata e solo se trova risposte - non definitive ma ragionate, convinte, orientate a svelare e creare consapevolezza (Luciano, Giacomantonio, 2015), - tale domanda può creare le condizioni per pensare l'educazione permanente come processo in atto fin dalla nascita e dalle prime età della vita. L'utilizzo di tale strumento di origine neozelandese, che porta nei servizi educativi per la prima infanzia un nuovo oggetto di valutazione (le disposizioni ad apprendere dei bambini invece che abilità frammentarie decontestualizzate e puramente orientate all'inserimento scolastico) (Carr, 2012), lancia interrogativi su chi è il bambino e su chi sono gli adulti che se ne prendono cura a casa e nei servizi, su chi vogliamo che egli sia e su quale ruolo intendono o pretendono di assumere educatori e genitori nei suoi confronti, su chi pensiamo il bambino possa e voglia diventare, su quali disposizioni ad apprendere immaginiamo abbia e possa sviluppare se incoraggiato a interessarsi, a coinvolgersi, a comunicare e a sperimentare nell'ambiente di apprendimento progettato e opportunamente predisposto. La relazione

⁴ Guerra M., Luciano E. (a cura di) (2014), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*, edizioni Junior – Spaggiari, Parma.

con le famiglie, in fondo, non può che partire da qui e qui ritornare: non può che concentrarsi cioè sui bambini e sugli interrogativi più profondi che la loro vicinanza solleva e ispira. Proprio in questa direzione, che riporta i bambini al centro degli interessi nella relazione tra famiglie e servizi educativi, le Storie di apprendimento concretamente possono offrire ai genitori e, più in generale alle figure familiari, un ruolo attivo, di interpreti di storie che parlano delle identità dei loro bambini, del loro esistere nello spazio e nel tempo, di come e cosa in esso imparano e desiderano conoscere, di ciò che li interessa, coinvolge, trascina.

Peraltro, lo stile aneddotico - breve, vivace, immediato e situato - di tali strumenti è in grado di rendere facilmente complice il genitore: cattura la sua attenzione, accende il suo interesse, dirige la sua concentrazione su dettagli che mettono a fuoco azioni e comportamenti del bambino prima trascurati e consente nuove analisi su come, quanto, quando quel bambino si appassiona e si interroga.

Oltre a ciò, se, da un lato, una caratteristica tipica delle Storie di apprendimento è il loro essere centrate sulla documentazione e sull'analisi di capacità, competenze, risorse e successi dei bambini, su ciò che essi possono e sanno fare, sulle situazioni in cui mostrano di essere maggiormente pronti e capaci, attivi e autonomi, piuttosto che sulle loro mancanze, difficoltà e fragilità, dall'altro lato tale approccio - che si traduce in una chiara e decisa scelta di campo per chi decide di utilizzare le Storie di apprendimento - allena gli sguardi adulti a documentare e valutare modi e luoghi in cui gli apprendimenti dei bambini si sviluppano e ad abbandonare quella distruttiva tendenza, diffusa sia nei servizi educativi che nella scuola, a diagnosticare problemi e a inventare soluzioni a tutti i costi speciali e specialistiche.

È allora ipotizzabile che ciò possa contribuire a render progressivamente manifeste le rappresentazioni sociali dell'infanzia, che per natura modellano gli individui e danno forma alle cose: proprio per contenerne l'influenza, è fondamentale che esse possano essere pensate, discusse e rese più consapevoli (Moscovici 2005).

È fin qui chiaro che la focalizzazione sulle risorse e sulle potenzialità di sviluppo dei bambini che le Storie di apprendimento con forza propongono può opportunamente sollecitare riflessioni e ragionamenti degli adulti (*in primis* educatori, insegnanti e genitori) sul singolo bambino e contribuire a una sua conoscenza più complessa, più sfaccettata, più approfondita.

Questa prospettiva che la Nuova Zelanda ci suggerisce, infatti, riguarda il bambino nella sua interezza, essa non offre alibi alla presunzione di esclusività di uno o dell'altro partner adulto sull'educazione e la crescita dei bambini perché ogni Storia di apprendimento esiste e ha senso solo se, dopo esser stata colta ed elaborata in un certo contesto, viene interpretata e discussa da più attori, ovvero dagli educatori, dai bambini e dalle sue figure familiari. Appare in tal senso una sfida intrigante misurarsi con l'idea che le Storie di apprendimento contribuiscano a de-costruire rappresentazioni fragili e mortificanti di cosa i bambini sono o dovrebbero essere e a ri-costruire, proprio dentro la più viva concretezza della relazione tra servizi educativi e famiglie - e non solo ed esclusivamente dentro a uno dei due contesti - una certa immagine, sempre più consapevole, costruttiva e incoraggiante, di bambino e d'infanzia.

Bibliografia

- Carr, M. (2012), *Le storie di apprendimento. Documentare e valutare nei servizi per l'infanzia*, edizioni Junior – Spaggiari Edizioni, Parma.
- Bronfenbrenner, U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna.
- Carr, M. (2012), *Le Storie di apprendimento. Documentare e valutare nei servizi per l'infanzia*, edizioni Junior – Spaggiari, Parma.
- Carr, M., Lee, W. (2012), *Learning stories. Constructing learner identities in early education*, Sage, Thousand Oaks.
- Clark, A., Moss, P. (2014), *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*, edizioni Junior-Spaggiari, Parma.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A.R. (2003), *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia. I linguaggi della valutazione*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- Guerra, M., Luciano, E. (a cura di) (2014), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*, edizioni Junior – Spaggiari, Parma.
- Guerra, M., Luciano, E. (a cura di) (2013), *Alleanze educative tra servizi per l'infanzia e famiglie*, «Bambini in Europa» n.24.
- Guerra, M., Luciano, E. (2009), *La relazione con le famiglie nei servizi educativi e nelle scuole per l'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Infantino, A. (2008), *Il lavoro educativo con la prima infanzia: tra progetto pedagogico e scelte organizzative*, Junior edizioni, Azzano San Paolo (Bg).
- Lightfoot-Lawrence S. (2012), *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, edizioni Junior – Spaggiari, Parma.
- Luciano, E. (2014), *Le voci delle famiglie sulla partecipazione nei servizi per l'infanzia*, in Guerra, M., Luciano, E. (a cura di), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*, Junior – Spaggiari, Parma, pp.129-151.
- Luciano, E. (2012), *Il bambino che ho in mente. Le esperienze di apprendimento dei bambini e le responsabilità educative degli adulti*, in Carr, M (2012), *Le storie di apprendimento. Documentare e valutare nei servizi per l'infanzia*, edizioni Junior – Spaggiari, Parma.
- Luciano, E., Giacomantonio, A. (2015), *Un'analisi sistemica dell'immagine di bambino: crocevia tra linguaggi, saperi e poteri*, in Bardulla, E., Felini, D. (a cura di), *La pedagogia come scienza e poesia. In dialogo con Sergio De Giacinto*, Anicia, Roma, pp.267-282.
- Luciano, E., Guerra, M. (2014), *Participating, documenting and learning: possible educational alliances between families and ECEC services*, in Fukkink, R., Vink, C., Bosscher, N. (a cura di), *Think parents!*, SWP, Amsterdam, pp. 67-74.
- Luciano, E., Marcuccio, M. (2013), *Conversando sulle Storie di apprendimento. Intervista a Margaret Carr*, in «Bambini», aprile, pp. 13-16.
- Moscovici, S. (2005), *Le rappresentazioni sociali*, il Mulino, Bologna.
- Rogoff, B. (1997), *Evaluating development in the process of participation: theory, methods, and practice building on each other*, in Amsel, E., Renninger, K. (a cura di), *Change and development. Issues of theory, method and application*, Erlbaum, Mahwah (NJ)-London.

*Il disagio esistenziale dei minori stranieri
di seconda generazione:
dalla pedagogia interculturale
alla pedagogia sociale*

di Angela Muschitiello – Università degli Studi di Bari

1. Introduzione

L'attuale quadro di incremento crescente della presenza di immigrati pone al centro del dibattito politico sociale, tanto internazionale quanto nazionale la necessità di riflettere sulle politiche migratorie da mettere in atto, divenendo per i governi una delle emergenze prioritarie. L'immigrazione è infatti un fenomeno che muta di continuo nello spazio e nel tempo e comprende una complessa e varia tipologia di movimenti di persone che ne hanno caratterizzato la storia.

Nonostante l'immigrazione in Italia sia diventata un fenomeno significativo a partire dagli anni Settanta e si sia intensificata sempre più negli anni successivi, il nostro paese ancora oggi è impegnato nella definizione di un proprio modello di riferimento per l'accoglienza e la permanenza degli stranieri nel proprio territorio. In questo percorso non sempre facile, in cui si sono avuti momenti di emergenzialità, l'Italia ha sempre cercato di coniugare legalità e sicurezza con i processi di trasformazione sociale e demografica, occupazionale e assistenziale.

In particolare negli ultimi anni è diventato rilevante e prioritario il problema dell'inclusione e della integrazione dei minori stranieri, di prima e seconda generazione (questi ultimi detti MSIIG) che rappresentano uno spaccato sempre più importante attraverso il quale leggere la complessità dei processi culturali e sociali (oltre che interculturali) che caratterizzano la società italiana. Di questa seconda categoria di minori, quelli di seconda generazione, mi occupo nel presente contributo.

Il mio interesse per la condizione esistenziale, culturale, sociale, educativa e formativa dei MSIIG si è consolidato durante la attività di Giudice Onorario presso il Tribunale per i Minorenni di Bari (TM) che svolgo dal 2015 e nel corso della quale in più occasioni mi è capitato di confrontarmi con minori stranieri nell'aspetto e nella origine biologica, perchè figli di genitori stranieri, ma in realtà assolutamente e profondamente italiani nello stile di vita e nel sentimento di appartenenza culturale.

Per questi minori il bisogno di sentirsi italiani e di sentirsi appartenenti all'Italia che li ha messi al mondo è paradossalmente molto più forte del legame che nutrono verso il paese che li ha biologicamente originati (quello di origine dei propri genitori) ed è più forte anche del legame di appartenenza sentito dai minori italiani "a tutti gli effetti"

(sia nell'aspetto che nella cultura di origine) in quanto nati da genitori italiani, ma che non danno valore e senso alla propria cultura.

Purtroppo però tale bisogno di appartenenza alla Italia dei MSIIG molto spesso si scontra con un altrettanto forte mancato riconoscimento della loro italianità. Questo può accadere o perché vengono considerati “diversi” (a causa del proprio aspetto) da parte dei coetanei (e a volte anche degli adulti) in ambito scolastico o sociale, o perché vendono considerati “non uguali” nelle loro famiglie di origine che non accettano la italianità di cui i propri figli si fanno portavoce.

Nei MSIIG che si trovano a subire una di queste due situazioni – o entrambe contemporaneamente- tutto questo provoca forte disagio e disadattamento non sempre correttamente elaborato ed espresso. Le motivazioni per le quali infatti solitamente i MSIIG arrivano al TM sono legate a comportamenti *borderline* o *devianti* posti in essere in età adolescenziale dagli stessi perché frutto di rabbia e di rancore profondo originato dal non riuscire ad elaborare o ad affermare pienamente e correttamente la propria identità italiana, e questo (per le motivazioni che abbiamo descritto prima) soprattutto a scuola o in famiglia. Sono molti, infatti, i casi in cui mi è successo di dovermi confrontare con MSIIG che disconoscono completamente la cultura di origine professata dai propri genitori, al punto da vivere situazioni di profondo conflitto familiare che sfocia in maltrattamenti da loro agiti o subiti appunto nelle mura domestiche, oppure che cercando di adeguarsi alla cultura (a volte anche religiosa) dei propri coetanei autoctoni, ma vengono da questi ultimi emarginati, derisi o Si può quindi facilmente immaginare il forte mal-essere vissuto dai MSIIG che non riescono ad affermare la propria identità e che si sentono esclusi dalla realtà della quale tanto vorrebbero far parte. Si possono anche immaginare le diverse reazioni – di natura alloplastica o autoplastica di diverso grado ed entità- che questi minori possono porre in essere giungendo al punto da essere spesso attenzionati al TM entrando così in un circolo viziosi che può emarginarli ulteriormente perché contribuisce ad alimentare l'idea comune dello straniero che non si sa integrare o del quale avere timore.

Come può la pedagogia prevenire tutto questo? Secondo mia esperienza di Giudice onorario la prima cosa da fare è quella di provare ad approcciarsi al disagio dei MSIIG, con un'ottica sociale considerando appunto il loro un mal essere che, pur essendo originato da motivazioni di natura interculturale, è da loro vissuto come un disagio esistenziale. Si tratta, infatti di un sentimento di mal – essere che nasce non dal “non sentire accettata la propria diversità”, ma “dal non sentire accettata la propria uguaglianza”.

Più volte, infatti, nell'ascoltare le problematiche di questi minori, mi sono chiesta quali possono essere gli strumenti educativi da adottare per aiutare questi minori a sentirsi riconosciuti nella propria identità “doppia” e a costruire una immagine positiva di sé. Ed è stato nel cercare una risposta a questa domanda che ho potuto notare come le problematiche di riconoscimento esistenziale e di affermazione della propria identità e i conseguenti comportamenti per i quali i MSIIG giungono presso il TM non si discostano molto da quelli posti in essere dai minori italiani che provengono da situazioni di svantaggio familiare, sociale, economico, culturale e che arrivano al TM per gli stessi motivi.

Per individuare infatti, insieme ai referenti del servizio Sociale, cui questi minori sono affidati dal TM, strategie di intervento educativo preventivo o promozionale ade-

guate ed efficaci, ho dovuto pormi in una prospettiva pedagogica diversa da quella propriamente interculturale (che di per sé si pone a fondamento dello studio delle problematiche degli stranieri) ma di natura socio-educativa in quanto più adeguata alla gestione delle problematiche esistenziali di formazione e costruzione della identità degli adolescenti in generale e quindi anche di quelli di II generazione di stranieri.

Nel presente contributo, quindi, ho voluto dare voce alla riflessione pedagogico-sociale da me attuata su questa particolare condizione di disagio del MSIIG.

2. Dalla *integr-azione* alla *trans-formazione*: una nuova prospettiva per i MSNGII

Chi sono i MSIIG? Sotto l'etichetta di MSIIG, ormai invalsa a livello internazionale, si raccolgono popolazioni diverse. La principale distinzione è quella fra i minori nati nella società ricevente da genitori immigrati (*seconde generazioni in senso proprio*) e i minori nati all'estero e arrivati in Italia successivamente (*seconda generazione in senso largo*). All'interno di questo secondo gruppo occorre poi distinguere le diverse fasce di età al momento dell'arrivo, particolarmente influenti sotto il profilo degli apprendimenti linguistici, della carriera scolastica e della inclusione sociale. Tra un bambino nato in Italia o arrivato in età prescolare, che ha la possibilità d'intraprendere un normale percorso di istruzione nella scuola Italiana, e un adolescente giunto dall'estero alle soglie della maggiore età intercorrono differenze profonde, anche prescindendo da altri fattori di stratificazione sociale (come il livello d'istruzione e la posizione economica dei genitori).

Ai fini della riflessione che elaboro in questo contributo i MSII G di cui mi occupo sono quelli *in senso proprio*, ossia quelli nati in Italia da genitori stranieri¹ o quelli giunti in Italia in tenera età. Tale categoria di minori rappresenta una sfida per la coesione sociale ed una spinta alla trasformazione della società ricevente imponendo di sviluppare nuovi modelli interculturali di coesione ed inclusione poiché il loro numero è destinato ad aumentare considerevolmente non solo sul piano demografico, ma soprattutto sociale, economico, politico e culturale.

La presenza di questa nuova generazione di potenziali cittadini pone la questione ineludibile di come rispondere al bisogno di riconoscimento, di partecipazione e di inclusione di questi minori, la cui condizione diversa da quelli dei minori di prima generazione – perché giunti in Italia in seguito a ricongiungimenti o in età avanzata (infradici ottenni) –, scardina i processi di integrazione finora elaborati per accogliere questi ultimi.

Se per gli immigrati di I generazione, infatti, l'*integrazione* deve essere pensata come

¹ In questo caso il minore acquisterà automaticamente la cittadinanza italiana se anche uno solo dei genitori è cittadino italiano, altrimenti potrà acquisirla su richiesta dell'interessato solo se dallo stesso minore avanzata entro un anno dal compimento del diciottesimo anno di età e solo se ha risieduto legalmente e senza interruzione dalla nascita in Italia (art. 4.2. legge n. 91/1992) Se invece è nato all'estero ma è stato regolarmente residente nel territorio italiano per almeno 10 anni, lo straniero potrà richiedere la cittadinanza ex art. 9 della stessa legge. In questo caso però il Ministero non opera un mero controllo di legittimità, come nell'ipotesi precedente, ma gode di un ampio margine di discrezionalità nell'accoglimento o nel rigetto della richiesta.

intervento mirato ad accogliere l'immigrato per inserirlo gradualmente nella società ospitante, valorizzando la *cultura diversa* di cui è orgoglioso portatore e detrattore e che pretende (a ben vedere) di poter esercitare nel paese accogliente, diversamente per gli MSIIG, la parola *integrazione*, così come appena definita, non risponde pienamente ai bisogni di cui questi sono portatori. Per questi ultimi, infatti, non si tratta più di valorizzare qualcosa di diverso (la cultura di cui sono portatori nel paese accogliente) ma di *poter dar voce ed espressione alla identità composita che li caratterizza*, che è il frutto dell'incontro tra le due anime che li costituisce: l'anima biologica, figlia della cultura straniera dei genitori, e l'anima fisica, figlia della cultura che li ha messi al mondo e cioè del paese nel quale sono nati (o dal quale sono stati accolti in tenera età).

Per questi minori, quindi, più che di integrazione bisogna parlare di *trans-formazione* per indicare la necessità e l'auspicio che le anime due di cui sono portatori si *trans-formino* in una unica nuova appartenenza sociale, culturale ed esistenziale.

Se allora per i minori (e anche adulti) immigrati di prima generazione le parole chiave dell'inclusione sociale sono *diversità, relazione, integrazione*, per i MSIIG le parole chiave sono *biculturalità, condivisione, trans-formazione*.

3. Disagio, disadattamento, devianza dei MSIIG: problemi di pedagogia sociale

Come emerso da quanto detto fin ora, la questione dei MSIIG sta crescendo d'importanza nel nostro paese e suscita interrogativi importanti, ponendo in discussione la definizione dell'integrazione sociale in presenza di popolazioni immigrate ormai stabilmente insediate da anni e che per questo fanno nascere i propri figli in Italia (art. 31 del TU immigrazione).

Gran parte dei bambini e degli adolescenti di origine straniera, nati in Italia o venuti nel nostro Paese quando erano ancora piccoli, si sentono e sono sostanzialmente italiani a tutti gli effetti. Non v'è dubbio quindi che le seconde generazioni si trovino a doversi misurare con un duplice livello di aspettative: quelle familiari e quelle della società in cui vivono.

La famiglia è il primo contesto all'interno del quale avvengono complesse negoziazioni tra i valori delle tradizioni culturali di provenienza e le forme di ridefinizione delle stesse determinati dal paese che accoglie i minori. Questi ultimi si trovano quindi a dover coniugare, non sempre senza difficoltà, fattori identitari, regole e relazioni all'interno della famiglia con le sollecitazioni del nuovo contesto di vita. In generale, tanto più le famiglie sono integrate, tanto più la crescita di questi minori è caratterizzata da una inclusione con la realtà sociale e scolastica nella quale vivono.

La scuola, infatti, primo importante luogo di socializzazione dopo la famiglia, può generare due tipologie di atteggiamenti: accentuazione delle diversità o riduzione delle diversità. Nelle scuole ad esempio ben può capitare che un alunno sia perfettamente alfabetizzato in italiano e sia considerato straniero – anche a fini ministeriali di limitazione della presenza di stranieri in ciascuna classe – oppure il contrario, sia considerato

italiano perché figlio di un genitore italiano anche se non parla la lingua italiana e conosce poco dell'Italia. Questa ricerca di un equilibrio tra i due diversi mondi può avere due conseguenze diverse nei minori: o produrre tanto nelle seconde generazioni quanto nei giovani italiani che vengono in contatto con la "diversità", un processo di integrazione spontaneo, o produrre un atteggiamento di disagio emotivo, disadattamento, rifiuto, aggressività (Riva, 2007).

L'area più adattata e fortunata di questi minori riesce a trasformare in risorsa straordinaria di crescita la identità composita che li caratterizza, mediando tra i due sistemi di riferimento che li caratterizza.

Esiste però anche una grossa fetta di questi minori che non riesce a realizzare questo obiettivo e che non si sente perfettamente adattata ma a rischio di disagio (ma anche di disadattamento o devianza) a causa della dicotomia esistente tra il proprio ambiente di appartenenza (famiglia o comunità straniera), che vede con disapprovazione il loro tentativo di integrazione poiché esso implica il distacco dalla lingua e dalle tradizioni culturali di origine, e dall'altro il nuovo ambiente scolastico e sociale che ostacola l'integrazione stessa perché non riconosce l'italianità di questi minori e tende a stigmatizzarli per la propria origine (Muschitiello, 2008).

Pressati quindi da messaggi opposti per cui in famiglia non va bene essere italiani e a scuola non va bene essere stranieri, questi minori rischiano di sperimentare rifiuto ed ansia di frammentazione poiché temono e sentono di non avere un proprio riconoscimento identitario valido e ben rispecchiato.

La condizione di disadattamento e di disagio sociale di questi MSIIG, condizione che determina in alcuni casi condotte devianti degli stessi, non è quindi la conseguenza di una mancata integrazione interculturale di soggetti che non si sentono accettati nella loro cultura di origine, ma la conseguenza di un mancato riconoscimento sociale di persone che si sentono italiane, vorrebbero vivere nella cultura italiana, ma non si sentono riconosciute come tali dalla società nella quale vivono e vogliono continuare a vivere.

Nel corso della mia attività come GOT presso il TM di Bari, durante l'ascolto di questi MSIIG (giunti al TM perché in una delle situazioni di disagio sopra descritte), ho avvertito con forza il sentimento di malessere provocato dal loro bisogno non soddisfatto di sentirsi accettati dal gruppo dei pari, italiano, con il quale si confrontano quotidianamente a scuola o negli ambienti extrascolastici, dal loro desiderio di omologarsi ad esso e di distaccarsi e rendersi autonomi dalla famiglia, cercando nei coetanei altre forme di sostegno emotivo e di riconoscimento umano. Mi sono ritrovata cioè, parlando con questi i MSIIG, ad affrontare le stesse identiche problematiche adolescenziali con cui mi confronto spesso con i minori italiani che giungono al TM. Ed è stato nel rendermi conto di questo che ho percepito in modo forte, toccando con mano, la vera italianità di questi MSIIG, il loro essere adolescenti e basta, anzi *più adolescenti*, perché più fortemente bisognosi di riconoscimento umano oltre che sociale. Se, infatti, la fase adolescenziale, generalmente, è caratterizzata dal distacco dalle figure parentali, da un equilibrio instabile e da conflittualità, i ragazzi immigrati vivono in modo ancor più complesso questo periodo rispetto ai loro coetanei italiani e questo non può non riflettersi sulla loro identità personale e sociale.

4. Promuovere l'empatia per la *trans-formazione pedagogica*

Come può la pedagogia aiutare i MSIIG, soprattutto adolescenti, a costruire una immagine positiva di sé ed una identità sociale equilibrata e consolidata?

Da un punto di vista pedagogico sociale la condizione dei MSIIG offre un terreno privilegiato e anzi uno spazio inedito per la comprensione attuale dei fenomeni e delle dinamiche legate alla formazione della identità sociale. I teorici della identità sociale (Tajfel, Turner, 1999) hanno sempre collegato le loro riflessioni alla analisi delle relazioni intergruppi, degli stereotipi e del pregiudizio. Nel corso del loro sviluppo, con l'aumento dei fenomeni migratori di vario tipo ed anche con la diffusione di internet e delle tecnologie che hanno accorciato molto le distanze, le teorie della identità sociale hanno dovuto misurarsi con cambiamenti sociali assai profondi, cambiamenti che riguardano la diversa composizione dei gruppi sociali all'interno della stessa nazione, il moltiplicarsi di sottogruppi nella struttura sociale, il crescere delle appartenenze multiple e dei confronti orizzontali fra gruppi distinti, la sempre maggiore complessità e fluidità dei sistemi di categorizzazione sociale (Casper, 2009). In questa nuova condizione sociale, la mera opposizione tra identità personale e identità sociale appare ormai insufficiente a descrivere la complessa trama delle relazioni e delle appartenenze che ciascun soggetto sviluppa all'interno della sua realtà, mentre le trasformazioni sociali in atto mettono in luce condizioni in cui è sempre più necessario tenere simultaneamente attive molteplici forme di rappresentazione del sé e molteplici livelli di confronto sé-altri, come accade appunto per i MSIIG.

I modelli teorici classici sono andati quindi via via ampliando i propri orizzonti nella consapevolezza che oggi, nella nostra società, ciascun soggetto sviluppa molteplici sé, intersecati tra loro, e che le diverse rappresentazioni di sé possono essere simultaneamente attive e salienti, invece di presentarsi come in alternativa tra loro. Si può parlare in questo caso di identità multiple.

In questa direzione si apre oggi per la ricerca pedagogico-sociale un campo di ricerca promettente che guarda il modo in cui le identità multiple si conciliano tra di loro, funzionando all'unisono, e il modo in cui le persone riescono a gestire la complessità crescente del proprio mondo interno e delle proprie relazioni, rimanendo efficacemente connesse tra loro senza negare nessuna delle parti in gioco (Cambi, 2005).

Questa linea di riflessione, che riguarda in generale la costruzione identitaria di ogni soggetto che vive la realtà attuale e in particolare la condizione degli adolescenti di oggi, è proprio quella *pedagogico trans-formativa* di cui abbiamo parlato in precedenza per descrivere la prospettiva entro cui orientare la formazione identitaria dei MSIIG. È evidente dunque che le problematiche di natura socio-educativa che oggi impegnano la pedagogia nell'affrontare le problematiche della identità sociale del nostro tempo sono le stesse che la pedagogia deve affrontare nell'affrontare le problematiche legate alla educazione dei MSIIG che crescono cercando di mettere a frutto l'incontro tra le due anime che li costituisce: l'anima biologica, figlia della cultura straniera dei genitori, e l'anima fisica, figlia della cultura che li ha messi al mondo.

Tale prospettiva per essere realizzata chiama in causa una molteplicità di fenomeni psico-sociali fra cui l'*empatia* e la *capacità di assumere prospettive multiple*. Di cosa si tratta? Come si definisce pedagogicamente l'empatia? I primi a definire l'empatia

sono stati gli psicologi. Tra questi, alcuni autori propongono la distinzione tra empatia “vera e propria” e forme “improprie” di empatia. La prima di queste due forme, che ci interessa analizzare in questa sede, implica l’acquisto della capacità di condivisione emotiva e diviene “matura” quando la compartecipazione attinge il mondo personale dell’altro visto e inteso proprio come “un altro”. Non si tratta tanto di una dote spontanea ma essa esige piuttosto, come sua condizione di possibilità, una maturazione di tutte le sfere di attività psichica del soggetto: una maturazione intellettuale, che vada nel senso di un’intelligenza contemplante; una maturazione prosociale, capace di evolversi in atteggiamento etico stabile; l’acquisto di competenze relazionali e comunicative, che dispongano il soggetto ad una frequentazione abituale del mondo personale dell’altro (Ricoeur, 1999).

Ora, in ragione di questo suo essere un’acquisizione qualitativa per la persona che si pone al termine di un’attività formativa, l’empatia matura costituisce oggetto di riflessione, in senso proprio e adeguato, della pedagogia. L’empatia infatti, possiede al suo interno istanze che, a ben vedere, sono tutte costitutive dell’educazione autentica (Uliivieri, 2014). La prima è l’intenzionalità veritativa: l’empatia matura è lasciar essere o voler vedere l’altro per quello che è, nella sua alterità; tale intenzionalità fa dell’empatia una virtù dianoetica ed è il contrario di un atteggiamento proiettivo e possessivo. La seconda intenzionalità è quella etica: tenere e stimare l’altro come un bene e impegnarsi a promuovere v tale bene, sostenendo il processo originale nel quale egli può pervenire ad un certo compimento, secondo le potenzialità personali. Vedere l’altro, si può anche dire, per quello che è, ma anche per quello che può essere, e che forse vuole essere/deve essere (Berlingreri, 2005). Tale intenzionalità, pare ovvio notarlo, rende l’empatia una virtù etica. La terza è l’intenzionalità comunitaria, che vede e intende l’altro come presenza o realtà personale essenziale, esistenzialmente insostituibile. Essa porta ad evidenza che esiste una rivelazione di sé a sé che non accadrebbe senza gli sguardi che l’altro può aprire nel proprio mondo personale – in ciò che i poeti, i filosofi, gli uomini religiosi chiamano il segreto del cuore. La persona stessa appare qui come un evento che per essere ha bisogno di essere riconosciuta nell’essere, che riceve dall’iniziativa gratuita di un altro il dono della conoscenza di sé. Tale intenzionalità fa dell’empatia una virtù spirituale, “causa” ma anche “effetto” del processo di crescita educativa orientata al ben-essere della persona e alla prevenzione o superamento delle situazioni di disagio esistenziale per mancato riconoscimento del proprio sé. (Casper, 2009).

L’empatia matura, in sintesi, è la forma autentica di empatia: tiene insieme, per così dire, l’atto veritativo, quello etico e quello spirituale presenti in ogni azione educativa autentica, oppure, ed è lo stesso, manifesta l’essenza stessa dell’educazione poiché si fonda sulla relazione. In effetti, la buona coscienza empatica scorge il profilo personale dell’altro, grazie ad un’intuizione del suo mondo personale che, nonostante gli “adombramenti”, si manifesta, si dona e si dice per potere coincidere almeno per un istante con esso e per dividerlo, in buona sostanza per amarlo. Ben a ragione, pertanto, a proposito di questa virtù formativa si può parlare semplicemente di *sguardo empatico*.

Educare allo “sguardo empatico” consente a ciascun soggetto di assumere prospettive diverse dalla propria, di gestire molteplici appartenenze e di migliorare le proprie strategie di interrelazione sviluppando la comprensione profonda (Corsi, 2003). In tal senso allora l’empatia matura, così pedagogicamente intesa, rappresenta una risorsa fondamentale per

favorire i comportamenti pro-sociali e il miglioramento delle abilità comunicative, eliminando il disagio relazionale e promuovendo il benessere individuale e collettivo nella nostra società, sia in contesti normali che in contesto interculturali.

In riferimento in particolare alla condizione giovanile dei MSIIG, l'empatia rappresenta per loro una importante risorsa, tanto da essere considerata anche un prezioso fattore protettivo nel percorso di inserimento sociale di queste giovani generazioni di stranieri, poiché sviluppa in questi ragazzi maggiore flessibilità emotiva e maggiore disponibilità verso l'altro aprendo in tal modo la strada ad una gestione positiva della propria identità composita e limitando i problemi legati a caratteristiche e appartenenze meno funzionali. Tutto questo rende possibile quella *trans-formazione* pedagogica di cui abbiamo parlato in precedenza, che rende le differenze (biologiche e di cultura familiare) dei MSIIG una risorsa in grado di promuovere il fiorire di identità multidimensionali, inclusive e in condizione di ben-essere.

5. Conclusione

Considerare i MSIIG come risorse nell'ambito dell'attuale processo di sviluppo sociale del nostro paese è fondamentale e perviene ad un duplice obiettivo. In primo luogo, quello di riconoscere un ruolo sociale a questi giovani e di accoglierli in modo realmente inclusivo, evitando fenomeni pericolosi di emarginazione e discriminazione che provocano in loro disagio e disadattamento. In secondo luogo quello di superare la questione della loro doppia origine (quella biologica e quella natale) con la convinzione che questa costituisca un punto di forza in grado di *trans-formare* la loro identità nella prospettiva pedagogica della *inclusione empatica*.

Per i MSIIG, non si tratta infatti, di scegliere tra uno dei due modelli culturali di cui sono portatori e nemmeno decidere di non appartenere a nessuno, ma si tratta invece di costruire una identità nuova e pedagogicamente più forte, una perché basata sulla capacità di aprirsi in modo empatico all'altro e agli altri, come emerso da quanto detto in precedenza.

Attuare nei confronti del MSIIG una *pedagogia dell'empatia* e cioè una educazione orientata alla comprensione e accettazione profonda dell'altro e al riconoscimento delle istanze di cui l'altro è portatore, potrà quindi non solo prevenire e limitare la condizione disagio in cui spesso questi minori versano ma in futuro renderli attori di un progresso sociale e culturale del nostro paese. Potranno infatti essere loro a comprendere empaticamente le istanze di cui sono portatori i coetanei autoctoni che non li accettano, e ad aiutarli ad aprirsi all'altro in una dimensione pedagogica.

Saranno forse i MSIIG in futuro ad educarci alla inclusione attraverso l'empatia?

Bibliografia

Bellingreri, A. (2005), *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano.

Bellingreri, A. (2010), *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano.

- Bertolini, P. (1988), *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Blezza, F. (2009, a cura di), *Pedagogia della prevenzione*, Centro Scientifico Editore, Torino.
- Brezinka, W. (2005), *Obiettivi e limiti dell'educazione*, Armando Editori, Roma.
- Cambi, F. (2005), *La pedagogia generale oggi: problemi di identità*, in Cambi, F., Colicchi, E., Muzi, M., Spatafora, G., *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Chiosso, G. (2009, a cura di), *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- Corsi, M. (2003), *Il coraggio di educare*, Vita e Pensiero, Milano.
- Bischof-Köhler, D. (1989), *Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der soziale Kognition*, Huber, Bern-Stuttgart.
- Bonino, S., Lo Coco, A., Tani F. (1999), *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Giunti, Firenze.
- Casper, B. (2009), *Il pensiero dialogico. Franz Rosenzweig, Ferdinand Ebner e Martin Buber*, Morcelliana (Edizione originale pubblicata 2002), Brescia.
- Demetrio, D. (2000), *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze.
- Franta, H. (1988), *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, Las, Roma.
- Galimberti, U. (2005), *La casa di psiche. Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica*. Feltrinelli, Milano.
- Hadot, P. (2005), *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi (Edizione originale pubblicata 1988), Torino.
- Kohut, H. (1980), *La guarigione del sé*, Boringhieri (Edizione originale pubblicata 1977), Torino.
- Levinas, É. (1980), *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book (Edizione originale pubblicata 1971), Milano.
- Mådera, R., Tarca, L.V. (2003), *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*, Bruno Mondadori, Milano.
- Merleau-Ponty, M. (2004), *Fenomenologia della percezione*, Bompiani (Edizione originale pubblicata 1945), Milano.
- Muschitiello, A. (2008), *Ragazzi contro o contro i ragazzi. Dal bullismo alla criminalità*. Laterza, Bari.
- Pareyson, L. (1982), *Verità e interpretazione*, Mursia, Milano.
- Ricoeur, P. (1989), *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, Jaca Book (Edizione originale pubblicata 1986), Milano.
- Ricoeur, P. (1993), *Sé come un altro*, Jaca Book (Edizione originale pubblicata 1990), Milano.
- Ricoeur, P. (2004), *A l'école de la phénoménologie*, Vrin, Parigi
- Riva, M.G. (2007), *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano.
- Sirignano, F.M. (2012), *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Sità, C. (2005), *Il sostegno alla genitorialità- Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Spämann, R. (2007), *Persone. Sulla differenza tra "qualcosa" e "qualcuno"*, Las, Roma.
- Tajfel H. (1999), *Gruppi umani e categorie sociali*, il Mulino, Bologna.
- Ulivieri, S. (2014), *Nascita del sentimento dell'infanzia attraverso tracce, indizi, memorie, immagini di bambini*, in Minichiello, G., Clarizia, L., Attinà, *Saggi in onore di Giuseppe Acone*, Pensa Editori, Lecce.
- Xodo, C. (2008, a cura di), *Dopo la famiglia, la famiglia. Indagine sui giovani tra presente e futuro*, Pensa Multi Media, Lecce.

La voce delle cose: *il ruolo dell'affordance nelle pratiche esplorative sonoro-musicali in un nido d'infanzia*

di Gianni Nuti – Università della Valle d'Aosta

La fila dei carri avanzava con assonnata lentezza; si udiva il frastuono delle ruote sul lastrico della carreggiata, lo scricchiolio degli assali, lo stridere dei cerchioni contro le pietre del margine, il cigolio delle catene e dei finimenti; ma qualche volta brontolava lo sbuffante ansimare di un bove, qualche volta echeggiava un sonnolento richiamo [...]. Il respiro delle creature viventi attraversava il respiro della notte e con loro respiravano i campi, gli orti e i frutti, e il respiro dell'universo si apriva ad accogliere le creature.

(Hermann Broch, *La morte di Virgilio*, pag. 267)

1. Il quadro epistemologico di riferimento

Il potere delle cose è fatto di sensi, funzionalità e immaginazione: attraggono i nostri sguardi, alimentano il desiderio di toccarli e farli nostri, diventano mediatori tra noi e un obiettivo, sostanzianti di materia richiamano l'ulteriorità, l'altro da sé. Così un sacchetto di stoffa è tondeggiante, duttile e contenitivo, ma se lo si riempie di grano diventa simbolo dell'abbondanza o, ancora, un nodo a una corda evita la deriva, stringe e rinsalda la cordicella con "i nodi d'amore", per legare a sé l'innamorato restio. E poi le cose hanno una vita, sono custodi di memorie, rappresentazioni e gesti. Una delle manifestazioni della loro vita è legata al loro vibrare e questo i bambini ben lo sanno. Le superfici, le materie, le forme interrogano ciascuno di noi con domande puntuali, circostanziate, intimamente integrate nel loro modo di esistere: così come il manico di una caffettiera chiede di essere afferrato o un volante di essere girato, una corda tesa o una membrana, per la loro sospensione nel vuoto e la loro elasticità chiedono di essere teatro di appropriati atti deformativi, più o meno intensi, duraturi. Il suono prodotto che ritorna all'artefice del movimento ne ispira di nuovi, all'inizio prevalentemente conformi, utili a consolidare una condotta motoria, un gesto-suono e poi progressivamente diversificati, avventurosi, ispirati dal desiderio di svagare, divergere.

La cosiddetta "affordance", ovvero l'offerta della cosa all'uomo è indispensabile per accorciare le distanze io-mondo: prima imitando se stessi per il tramite di un oggetto-guida e confermare la propria incisiva presenza nel vivere, poi avventurandosi verso luoghi inesplorati, provare il piacere della vertigine, dell'osare senza correre

troppi pericoli. La “cosa stessa” (auto-to-pragma) aristotelica indica il fatto che la “verità delle cose” ci costringe a indagare in una precisa direzione, già pre-orientata da una morfologia, scoprendo il potenziale di penetrazione che ciascuna cosa incarna con noi. Come ricordano alcuni studiosi, la cosa è anche portatrice di un’origine culturale stratificata con la quale il soggetto si confronta rispetto ai suoi codici di lettura (Mantovani, 1995 e Norman, 1999). Non solo, gli oggetti hanno una vita specifica per ciascuno di noi che evolve nel tempo, è arricchita dalla progressiva stratificazione di ricordi, pratiche, impieghi e modificata dalle funzioni svolte, dalle piccole erosioni del tempo sulla materia di cui sono composti.

James Gibson inaugura una stagione di studi su questo tema laddove descrive le potenzialità di azione attivate alla sola visione di un oggetto; successivamente Jeanne-rod (1994) e Arbib (1997) coniugano il concetto di potenziamento dell’azione con le intenzioni del soggetto, mentre Ellis e Tucker (Tucker e Ellis, 1998; Ellis e Tucker, 2000; Tucker e Ellis, 2001; 2004) pongono l’attenzione sulle componenti motorie che sono rilevanti per quell’oggetto al di là delle sue proprietà percettive. Infine Chemero (2001, 2003, 2009) sposta l’asse del significato di affordances da quello di proprietà dell’ambiente a quello di relazione tra le caratteristiche di una situazione e le capacità generali e specifiche di un individuo.

Stern, insieme agli scienziati scopritori dei neuroni specchio, rafforza il paradigma del *changing*, ovvero del trasferimento analogico delle cosiddette “forme vitali” espressioni dinamiche costruite sul combinato disposto di cinque fattori: forza, spazio, tempo, direzionalità/intenzione, movimento. Tali forme rappresentano gli schemi dell’*essere con*, delle relazioni intersoggettive che il bambino con il caregiver e si organizzano entro un *modo di essere con*. Questa Gestalt si applica al mondo inanimato, alle relazioni interpersonali, ai prodotti culturali. Nelle arti temporali e, in particolare, nella musica, «è evidente che la dinamica vitale è un aspetto fondamentale della rappresentazione» (Stern 2011, pag. 18).

In una sorta di “palestra sensomotiva” i bambini osservano, imitano e variano schemi altrui testando possibilità e confini del loro agire, perfezionando la loro capacità di selezionare ciò che è degno di consolidamento, rinforzo e variazione fino all’impossessamento pieno dell’oggetto o della relazione, da ciò che è considerato superfluo o nocivo.

Secondo Trevarthen, tutti i gesti infantili sono “embodied intentional actions”, azioni intenzionali incarnate e ogni gesto è espressione degli affetti vitali di un soggetto, del suo stato mentale, dell’energia che fluisce in un corpo nel tempo: i gesti musicali sono dunque espressione, fin da subito, di un’identità personale, di uno stile, di uno stato comportamentale immediato e di un’intenzionalità comunicativa. Per questo nella cassetta degli attrezzi di un educatore non possono mancare competenze osservative dei comportamenti musicali e degli stili vitali di cui tali comportamenti sono manifestazione concreta e misurabile fin dalla vita neonatale.

2. Gli obiettivi della ricerca osservativa

Il contributo descrive un progetto di osservazione sistematica multiprospettica attorno a una sessione di esplorazione libera di corpi sonori appositamente costruiti effettuata da un gruppo di dieci bambini di età compresa tra i 22 e i 36 mesi all'interno di un asilo nido, rispetto ai quali esiste una gamma limitata di possibilità di contatto, diretta o mediata da oggetti percussivi, ma non filtrata da riferimenti già culturalizzati. Si tratta, dunque, di comprendere con quale stile cognitivo ciascun bambino accoglie "l'invito" (affordance) dell'oggetto a essere interrogato, quali modalità di contatto e manipolazione e quali strategie adotta (Delalande, 2009), quali le occasioni di relazione tra pari e con gli educatori partecipanti al laboratorio si manifestano grazie alla mediazione dall'oggetto stesso (Nadel, & Fontaine, 1989) in uno spazio peripersonale, infine, come si sviluppano nel tempo tali relazioni. Evidenti indicatori di stile espressivo non verbale emergono dalla pratica osservativa.

3. Metodologia

Il lavoro ha comportato la creazione di un set spazialmente delimitato in un quadrilatero di circa nove metri quadri e popolato da 3 strumenti inediti destoricizzati (Fig. 1), produttori di suoni per percussione, sfregamento e pizzico (rondellofono, grigliafono e bigliofono), a induzione diretta o indiretta, ovvero sollecitati con le mani o con oggetti mediatori come cucchiai e bacchette. Tali strumenti, alcuni dei quali come il bigliofono ideati dai laboratori dell'Institut National de l'Audiovisuel di Parigi, altri frutto di intuizioni e operosità artigianale di due atelieristi esperti attivi in Valle d'Aosta da molti anni¹, ispirano una gestualità efficace sotto il profilo sonoro e facilmente accessibile in termini psicomotori. Infatti, attraverso manipolazioni semplici, è possibile ottenere una gamma di suoni piuttosto ampia, di diversa fattura sotto il profilo timbrico quanto della durata e della frequenza.

¹ Si tratta di Luca Gambertoglio e Manuela Filippa, cfr. Nuti G., Filippa M. (2016), *In un nido di suoni 2.0*, Polistampa Università, Firenze.



IL RONDELLOFONO

Corpo sonoro progettato per l'esplorazione individuale e in coppia. È composto da due barre filettate fissate verticalmente su di una cassa armonica. Il suono picchiettante e continuo viene prodotto dallo scorrimento di rondelle di metallo.

È possibile intervenire sulle rondelle bloccandole (con mano, bacchetta, molletta) o variandone il numero impiegato, a discrezione del suonatore, in modo da intervenire sul volume di suono emesso. È altresì possibile sfregare la rondella con un gesto verticale lungo la barra filettata, ottenendo un suono raschiante e metallico.

Ideazione e realizzazione: Luca Gambertoglio

Figura 1

Tuttavia, tali strumenti non incarnano una complessità storica e organologica, una delicatezza negli equilibri e nei materiali di cui sono costituiti come quelli tradizionali, ma ispirano pochi gesti efficaci, potenziali produttori di una infinita gamma di variabili. Il principio ispiratore ricalca le modalità di relazione intersoggettiva madre/bambino durante la fase della lallazione/baby talk, laddove pochi fonemi producibili dal bambino e rispecchiabili da un care giver sono cellule germinali di infinite combinazioni sonoro-vocali. Non ultimo, le funzionalità espresse da questi strumenti riprendono set informali presenti nella domesticità vissuta da gran parte dei bambini d'Occidente: piatti, pentole, griglie di termosifoni ecc. Ma estetizzati per la vista, ovvero assemblati secondo morfologie fondate su proporzioni e relazioni infrastrutturali, e per l'udito, dunque portatori di alcune variabili intonative, timbricamente duttili e risonanti.

Questo ultimo requisito è di fondamentale importanza perché dalle osservazioni sistematiche effettuate su campioni significativi di bambini (Nutti, Filippa, 2016), risulta chiarissima la predilezione per contatti con oggetti sonori che garantiscano, dopo il consumarsi del gesto vibratorio, un prosieguo di qualche tipo del fenomeno sonoro risultante: dunque, transitori di estinzione lunghi come quello di un piatto o automatismi inclusi nello strumento che sollecitano la materia con modalità proprie, come lo scorrere della rondella sulla barra filettata, o quello lento dei semi nel cavo di un bastone della pioggia alimentano un interesse persistente nel bambino anche a lungo sebbene in modo ciclico. Si tratta di un'evidente ricerca di alternanza tra azione e riflessione, laddove a una fase propositiva segue l'attesa delle conseguenze del proprio gesto sull'ambiente e sulle persone con le quali si entra in relazione. In esperienze temporali brevi e apparentemente semplici, si consuma un ritmo di vita che si riprodurrà un'infinita quantità di volte lungo l'esistenza, dove ogni atto di presenza nel mondo si confronta con l'imprevedibilità, ogni esercizio di padronanza accetta il rischio delle conseguenze che produce anzi, ne invoca la dimensione avventurosa.

Il set appena descritto è stato popolato da tre gruppi di sei bambini tra i 30 e i 36 mesi, tre educatori e due atelieristi. Ai bambini è stato concesso un spazio-tempo di 10'

durante il quale svolgere liberamente le proprie attività di esplorazione/improvvisazione sonoro-musicale riprese da una videocamera HD. Gli atelieristi, esperti in animazione musicale per la prima infanzia, esercitano il ruolo-chiave di facilitatori leggeri di processi esplorativi, con un vero compito di scaffolding per rispecchiamento e rilancio delle gestualità proposte dai bambini senza alcuna imposizioni di comportamenti musicali predeterminati, se mai occasionalmente partendo da un arousal fisicamente percettibile e dunque da un desiderio correlato a un atto latente, inespreso cui conferiscono una prima voce.

Il ruolo degli educatori, condiviso preliminarmente con gli atelieristi, è stato circoscritto a quello di osservatori interni, con un mandato a intervenire sulle relazioni per sciogliere blocchi emotivi determinati da più o meno impliciti sensi di inadeguatezza al contesto, a prevenire conflittualità potenziali e a sciogliere quelle occasionalmente esplose. Una tassativa richiesta di evitare invece le proposte musicali invasive, portatrici di stereotipati clichés sonori, confezionati a seguito di frequentazioni culturali e storie personali già adulte, garantisce l'espressione libera ai bambini e la coltivazione di una legittima curiosità ma evita nel contempo di ripercorrere trame standardizzate e ormai prive di personalità.

L'esplorazione sonoro-musicale è posta sotto osservazione attraverso un dispositivo di lettura sistemica, che trova nella multidimensionalità il suo elemento qualificante: non uno strumento, ma una serie di prospettive combinate tra di loro riescono a rivolgere uno sguardo il più possibile completo a un fenomeno complesso, costituito da variabili sottili, da sfumature dinamiche spesso assai difficili da cogliere e del tutto privo di comunicazione verbale.

4. Gli strumenti

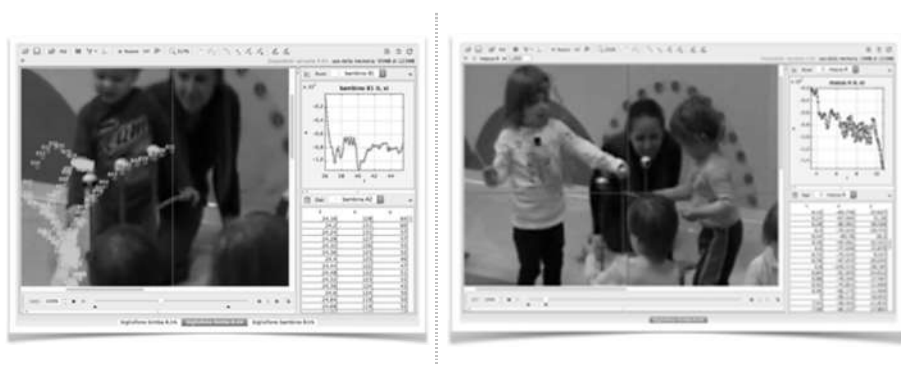
Sono state messe a punto e validate attraverso una somministrazione sperimentale su tre gruppi analoghi impegnati su improvvisazioni sonoro-musicali con piccoli strumenti musicali tradizionali una serie di griglie di osservazione.

La prima rileva in ciascun bambino presente sul setting il *livello di attivazione motoria* secondo un gradiente di intensità da *nulla a intensa e coerente*, distinta in *funzionale*, dunque strettamente correlata con il gesto sonoro-musicale e *non funzionale*, ovvero svincolata da finalizzazioni, ma presente nel suo generale modo di occupare lo spazio in modo dinamico rispetto ai poli di attrazione presenti, ovvero gli oggetti sonori. Questo indicatore permette di testare nel tempo l'evolvere del rapporto tra bambino e contesto educativo in termini di partecipazione psico-corporea, di qualità e intensità della centrazione su un focus di interesse ben circostanziato.

c) SVILUPPO DEL FLUSSO SONORO-MUSICALE					
N° trovate	una	da una a tre	più di tre		
gesto-suono prevalente	percussivo	sfregamento	rotazione	manipolazione sta	mi-grasping
durata utilizzo della trovata/tema-pivot (indice di fluidità)	00'00"				
tipologia di espedienti "compositivo-improvvisativi" adottati (indice di flessibilità)	dilatazioni	contrazioni	varianti agogiche	accentuazioni diverse	di-altro
N° diversioni rispetto alle trovate (colmatage)	una	da una a tre	più di tre		
tipologie di diversione	concrezioni	evoluzioni	deviazioni	omotetie	Traslazioni
tipologia di microstruttura	entropica	iterativa	ricorsiva	a puzzle	mista

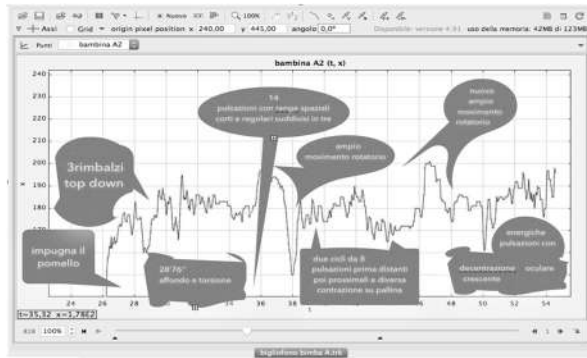
La seconda griglia (Tab. 1) raccoglie le *morfologie di flusso*, le modalità con le quali si manifestano e sviluppano gli eventi sonoro-musicali durante le attività esplorative. In particolare, si registra numero delle *trovate*, ovvero delle scoperte gestuo-sonore conquistate dai bambini, che costituiscono motivo di appagamento e sulle quali insistono per un certo tempo consolidandone i tratti caratterizzanti: sono i corrispettivi delle cellule germinali di una composizione musicale. Di queste se ne raccoglie la *quantità*, si dettaglia la tipologia di contatto tra corpo (diretto o mediato) e oggetto sonoro (*percussione, sfregamento ecc...*), si misura la *durata*, si descrivono la tipologia delle *variazioni* improvvisative.

Il terzo strumento è un software freeware, Tracker 4.90², utilizzato per misurare fenomeni fisici e tracciare profilo e frequenza di movimenti del corpo o di oggetti nello spazio. Questo mezzo permette di analizzare i video delle attività musicali costruendo le mappe dei gesti-suono prodotte da uno o più bambini presenti nel setting e di comparare le morfologie e i tempi (Fig. 2)



² <http://physlets.org/tracker/>.

A questi strumenti si aggiungono forme di narrazione descrittiva che legano le tracce dei movimenti alle osservazioni visive degli osservatori esterni, indispensabile integrazione volta a interpretare i rilievi quantitativi leggendoli insieme agli atti concreti (Fig. 3).



A titolo esemplificativo compariamo brevemente due esplorazioni simili di due bambini (Fig. 2) a contatto con il rondellofono (Fig. 1) della durata ciascuno di circa 10”.

La bambina A esegue movimenti molto rapidi e unidirezionali, consumando l’esperienza in un lasso di tempo breve e concentrandosi su una sola tipologia di gesto. Ella usa solo la bacchetta per mediare il suo rapporto con lo strumento che consuma in una sequenza esplorativa breve attraverso una sequenza rapida di percussioni divisa in arsi/tesi/catalessi. Sotto il profilo della macroforma, l’episodio presenta un profilo di entrata e uscita ben definiti, con un avvicinamento progressivo, una sessione iniziale interlocutoria, un’acme di intensificazione ritmico-percussiva decentrata verso la seconda metà dell’esplorazione e un finale a svincolo, con l’apertura del braccio destro e un contemporaneo grasping sul pomello con la mano sinistra.

Il bambino B fa un ingresso impetuoso e teatrale, con una gestualità da spadaccino: impugna i pomelli e li scuote energicamente quattro volte, poi con la bacchetta si volge verso la base dello strumento e percuote gli anelli tentando di muoverli, riprende la percussione indiretta ma con intensità moderata e una chiusura sfrangiata, interlocutoria, come se il suo dialogo con l’oggetto restasse sospeso e il nodo comunicativo irrisolto...

5. I risultati

Un lavoro di osservazione sistematica come quello descritto offre una congerie di indizi rispetto alle forme di comunicazione non verbale dei bambini che rappresentano la gran parte del loro modo di essere nel tempo e nello spazio nelle fasi dello sviluppo proverbiale e protoverbale.

I tratti stilistici espressi attraverso i gesti-suono sono riconoscibili e personali per ciascun bambino, seppure classificabili secondo una tassonomia aperta, la capacità di determinare con movimenti intenzionali calibrati e controllati nel loro sviluppo longitudinale delle forme narrative sonore e coreutiche è riscontrabile in modo incontrovertibile e diffuso.

Parimenti i fenomeni imitatori tra pari, gli atteggiamenti di predominio, gli embrioni delle forme di collaborazione attorno al piacere condiviso della produzione sonora sono identificabili, hanno una dinamica, una intensità e un disegno e sono classificabili secondo parametri conformi con le componenti delle forme vitali di Stern, ossia secondo il livello di energia investito, secondo dinamiche tensivo-distensive, le modalità di abitare lo spazio e di manipolare oggetti, i tempi nelle sue articolazioni, nelle forme di organizzazione di segmentazione, i respiri e i ritmi dell'agire funzionale e non funzionale, le forme del movimento, le direzioni dei gesti e le intenzioni manipolatorie, plastiche. L'analisi comparata tra profili gestuali, risultati sonori e movimenti non funzionali che rappresentano comunque gli idiomi cardine dei linguaggi del corpo permette di interpretare in modo efficace, multidimensionale ma non ambivalente le forme dell'essere sonoro nella prima infanzia.

6. Le prospettive di ricerca

Le strade da percorrere per approfondire questa pista di ricerca sono molteplici e scarsamente battute dalla comunità scientifica internazionale. La prima riguarda la comparazione tra modelli stilistico-esplorativi/imitativi registrati durante le improvvisazioni sonoro-musicali con altre situazioni di gioco nelle quali la dimensione sensorimotoria sia prevalente, allo scopo di intercettare trasversalità che rappresentano una incarnazione

Infine, è intenzione del gruppo di ricerca operare su setting egualmente protetti, ma con strumenti musicali dalle radici etnomusicologiche solide, culturalmente molto connotati sebbene non eccessivamente complessi per riconoscere il peso della storia nella vita delle cose che parlano agli uomini fin dai primi momenti della loro esistenza.

Bibliografia

- Arbib, M. A. (1997). *From visual affordances in monkey parietal cortex to hippocampo-parietal interactions underlying rat navigation*. «Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences», 352 (1360), 1429-1436. ISO 690
- Buccino G., Riggio L., Melli G., Binkofski F., Gallese V., Rizzolatti G. (2005), *Listening to Action-Related Sentence Modulates the Activity of the Motor System: A Combined TMS and Behavioral Study*, in «Cognitive Brain Research», 24.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (2006), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Cortina, Milano.
- Craigheo L. (2010), *Neuroni specchio*, il Mulino, Bologna.

- Fadiga L., Craighero L., D'Ausilio A. (2009), *Broca's Area in Language, Action and Music*, in Dalla Bella Simone, Kraus Nina et al., a cura di, *The Neurosciences and Music III. «Disorders and Plasticity»*, Blackwell, Boston.
- Gallese V. (2007), *Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale*, in «Rivista di Psicoanalisi», LIII.
- Delalande, F. (2009). *La nascita della musica. Esplorazioni sonore nella prima infanzia*. Franco Angeli, Milano.
- Ellis, R., & Tucker, M. (2000). *Micro-affordance: The potentiation of components of action by seen objects*. «British journal of psychology», 91(4), 451-471.
- Gallese V. (2008), *Il corpo teatrale: mimetismo, neuroni specchio, simulazione incarnata*.
- Gallese V. (2009a), *Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività. Una prospettiva neuro-fenomenologica*, in M. Cappuccio (a cura di), *Neurofenomenologia. La scienza della mente e la strada dell'esperienza cosciente*, Bruno Mondadori, Milano.
- Jeannerod, M. (1994). *The representing brain: Neural correlates of motor intention and imagery*. «Behavioral and Brain sciences», 17(02), 187-202.
- ISO 690
- Mantovani, G. (1995). *Comunicazione e identità*. Il Mulino, Bologna, 23.
- Nadel, J., & Fontaine, A. M. (1989). *Communicating by imitation: A developmental and comparative approach to transitory social competence*. In «Social competence in developmental perspective» (pp. 131-144). Springer Netherlands.
- Norman, D. A. (1999). *Affordance, conventions, and design*. in «Interactions», 6(3), 38-43.
- Nuti G., Filippa M. (2016), *In un nido di suoni 2.0*, Polistampa Università, Firenze.
- Stern D. N. (2011), *Le forme vitali. L'esperienza dinamica in psicologia, nell'arte, in psicoterapia e nello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Trevarthen, C. (1998). *The concept and foundations of infant intersubjectivity*. «Intersubjective communication and emotion in early ontogeny», 15-46.
- ISO 690
- Tucker, M., & Ellis, R. (1998). *On the relations between seen objects and components of potential actions*. «Journal of Experimental Psychology: Human perception and performance», 24(3), 830.
- Wells A. (2002), *J. Gibson's affordances and Turing's theory of computation*. in «Ecological psychology», 14 (3), pp. 140-180.
- Windsor W. L., De Bézenac C., *Music and affordances*, in «Musicae Scientiae» 1-19, sagepub.com, 17 febbraio 2012.
- Withagen, R., & Chemero, A. (2009). *Naturalizing perception developing the Gibsonian approach to perception along evolutionary lines*. *Theory & Psychology*, 19(3), 363-389.

Con i bambini e i ragazzi di Lampedusa: costruire futuro attraverso i libri

di Elena Zizioli – Università degli Studi Roma Tre

Abstract: This article aims at providing some results of a qualitative research, still in progress, about a project of international cooperation, promoted by IBBY (*International Board on Books for Young People*), for the realization of a library for children and teens on the island of Lampedusa, with the involvement of local schools, institutions and NGO's dealing with childhood and denied rights. The goal is to create a service that allows, through the practice of storytelling, to broaden the horizons, to break the usual patterns, to promote dialogue and solidarity, starting from the smallest ones.

Keywords: children, storytelling, library

1. Le nuove rotte dell'educazione: il contesto di sperimentazione

Quali sono oggi le azioni da mettere in campo per costruire e «illuminare»¹ il futuro dei bambini e dei ragazzi rendendoli protagonisti?

Una domanda semplice che richiede però risposte articolate: i bisogni dell'infanzia e dell'adolescenza sono, infatti, profondamente mutati, così come mutati sono i contesti segnati da nuove povertà educative intendendo con tale concetto, come suggerisce uno degli ultimi rapporti curati dall'organizzazione *Save the Children* in Italia, «la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (*Save the Children Italia onlus*, 2014, p. 4).

La crisi del sistema di welfare, con i continui tagli ai fondi dedicati ai servizi per l'infanzia e l'adolescenza, nonché l'innalzarsi del rischio di povertà economica e di esclusione sociale hanno inevitabilmente prodotto disuguaglianze. I dati non sono con-

¹ L'espressione è mutuata dal rapporto *La Lampada di Aladino. L'Indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, curato nel 2014 da *Save the Children Italia onlus*, e scaricabile dal sito: <http://www.savethechildren.it/>. Con il rapporto si è assunto un approccio multidimensionale e si è lanciata una campagna intitolata: *Illuminiamo il futuro* per contrastare, attraverso l'implementazione di servizi, le povertà educative dei territori italiani. Cfr. il sito: <http://www.illuminiamoilfuturo.it> (ultima consultazione dei siti 20/04/2016).

fortanti. Si evidenziano ancora forti squilibri tra le diverse aree del Paese, nello specifico, così come in prospettiva mondiale, tra il Nord e il Sud.

Del resto, va riconosciuto che l'incertezza delle prospettive e l'applicazione di logiche aziendalistiche anche alle istituzioni formative e ai luoghi di cura, concorrono ad alimentare un'instabilità non circoscrivibile solo al settore economico e politico, ma che investe la società stessa dalle sue fondamenta: una sorta di condizione permanente con cui imparare a convivere.

È in parte il malessere psichico e morale cui allude Edgar Morin nel suo *Manifesto* per cambiare l'educazione, invitando a inserire nella preoccupazione pedagogica l'arte di vivere, contrastando «il degrado della qualità della vita sotto il regno del calcolo e della quantità», «la burocratizzazione dei costumi nei progressi dell'anonimato», «la meccanizzazione nella quale l'essere umano è trattato come oggetto» (Morin, 2015, p. 21). Scrive lo studioso:

Il mondo, sotto l'impulso occidentale, ha assunto un modello prometeico, attivista, di dominio, di conquista del potere sulla natura, e questo dominio rimuove ogni idea di saggezza. [...] Il deperimento delle antiche solidarietà è andato di pari passo con lo sviluppo dell'individualismo (Ivi, p. 23).

È una riflessione per certi versi amara, ma che stimola a individuare nuove rotte, per costruire comunità educanti, rialimentando la tensione ai valori della partecipazione e della cooperazione, e, soprattutto, un'etica dell'impegno; ripensando a un'educazione che si nutra di un'etica solidaristica per la maturazione di una cittadinanza planetaria.

In alcuni luoghi queste riflessioni assumono un'urgenza e una rilevanza speciale. Cosa comporta, ad esempio, creare comunità a Lampedusa?

L'isola costituisce un contesto particolarissimo²: terra per eccellenza di approdo, vive dell'unicità di essere al centro del Mediterraneo, un mare di commerci, di scambi, di migrazioni, che richiama significati simbolici come incontro e separazione, sogno o terrore, solitudine e solidarietà, rotta o naufragio, approdo o deriva (Geat, 2015, pp. 43-44) e dove la dimensione locale e quella globale (Ferrario, 2010, p.141), si sono sempre più intrecciate per gli sbarchi, negli ultimi anni, di gruppi di migranti in fuga dalla povertà, e da conflitti e da Paesi dove la violazione dei diritti è la regola, come peraltro evidenziano gli ultimi dati sui flussi migratori (IDOS, a cura di, 2015).

Lampedusa è una terra dalle mille contraddizioni, da un lato destinata alla marginalità per la sua posizione e le sue condizioni che riflettono il destino di un Sud dimenticato dallo Stato, dall'altro a ricevere costante attenzione dai media, proprio per i continui arrivi di migranti.

I recenti flussi migratori sono stati percepiti e vissuti come un fattore di destabilizzazione e si è optato perciò, da parte delle istituzioni, per una gestione militarizzata, nella convinzione così di contenere il fenomeno e di gestirlo.

In realtà, le iniziative coordinate dalle diverse associazioni con la partecipazione attiva degli abitanti hanno dimostrato che, nonostante resistenze e difficoltà, assumendo

² Lampedusa, insieme a Linosa e Lampione, fa parte delle Isole Pelagie; è la più estesa e rappresenta il punto più a Sud di tutta l'Europa.

uno sguardo prospettico, è possibile adoperarsi per la costruzione di una cultura dell'accoglienza.

Lampedusa, infatti, può diventare uno straordinario laboratorio e uno spazio privilegiato dove poter sperimentare modelli d'integrazione, se si sistematizzano le azioni di quelle associazioni che, insieme agli isolani, sono impegnate ad assicurare approdi di dignità.

In questa direzione si è mossa dal 2012 la sezione italiana dell'organizzazione IBBY (*International Board on Books for Young People*),³ con il contributo delle sezioni nazionali presenti nel mondo, lavorando all'allestimento di una biblioteca per bambini e ragazzi, attrezzata con la migliore produzione di libri provenienti da ben ventitré Paesi dei cinque continenti.

Il progetto si qualifica come un'azione culturale di lunga durata, superando, quindi, le logiche dell'emergenza.

Le prime domande che hanno guidato la ricerca qualitativa sull'esperienza sono state: perché una biblioteca? Qual è l'intenzionalità educativa che ha sostenuto la progettazione e che ancora oggi sostiene lo sviluppo dell'iniziativa?⁴

L'indagine consente di analizzare aspetti poco esplorati della lettura, per interrogarsi sui significati dell'allestimento di una biblioteca pubblica su un'isola che ne era priva. Un servizio è bene chiarirlo del tutto particolare che ha visto il concorso delle istituzioni locali come il Comune e di alcune realtà associative attive sul territorio, e comunque di difficile e complessa realizzazione.

Lampedusa rappresentava e rappresenta, infatti, un contesto ad alto rischio di povertà educativa perché presenta un'inadeguata offerta di servizi e opportunità educative e formative per bambini e adolescenti; poche infatti le possibilità dopo la scuola dell'obbligo e scarse anche le opportunità per il tempo libero. Tra gli indici di povertà figura, sempre secondo l'organizzazione *Save the Children*, anche la lettura di libri (*Save the Children Italia onlus*, 2014, pp. 8-9).

Non è un caso, infatti, che il progetto abbia preso il via proprio da una mostra di testi. Obiettivo è stato partire dall'isola per raggiungere il resto del mondo e ritornare a Lampedusa con un altro sguardo, dando significato a quella dialettica locale - globale, cui prima si accennava, così come si evince dal titolo stesso: *Libri senza parole. Dal mondo a Lampedusa e ritorno*,⁵ perché i libri superano i confini e allargano gli orizzonti e, restituendo storie, favoriscono il confronto fra i diversi sistemi di pensiero.

³ Per notizie sull'organizzazione IBBY è possibile consultare il sito internazionale (<http://www.ibby.org>) e quello relativo alla sezione italiana (<http://www.bibliotecasalaborsa.it/ragazzi/ibby/>), dove è specificata una sezione dedicata al progetto della biblioteca di Lampedusa (ultima consultazione dei siti 20/04/2016).

⁴ La ricerca, ancora in corso, è stata condotta mediante interviste a testimoni privilegiati (tra i quali: Deborah Soria, responsabile del progetto; Della Passarelli di Sinnos, tra i primi editori sostenitori dell'iniziativa; Silvana Sola, presidente IBBY Italia), e focus group. I risultati saranno sistematizzati in uno studio scientifico dedicato, al fine di modellizzare l'esperienza come buona pratica esportabile anche in altri territori a rischio di povertà educativa.

⁵ La collezione dei testi raccolti è a disposizione di ricercatori, docenti ed appassionati presso il Palazzo delle esposizioni di Roma, ed è itinerante, può cioè circolare a richiesta in Italia e

Si tratta però di libri speciali: sono silent book e cioè testi che costruiscono la storia con le sole immagini, concepiti appunto senza barriere linguistiche e culturali. Sono testi che mettono in moto l'immaginazione, sollecitano l'interpretazione personale e ben interpretano la missione di IBBY e cioè promuovere più tolleranza e comprensione tra i popoli proprio attraverso i libri.

L'iniziativa promossa dalla sezione italiana ha pertanto cercato di soddisfare due tipi di esigenze: l'una dei bambini dell'isola, privi non solo di uno spazio attrezzato per la lettura, ma anche di un luogo dove sentirsi protagonisti e scoprire attraverso le parole, ma soprattutto le immagini nuovi orizzonti; l'altra invece dei bambini migranti, arrivati in modo fortunoso e ospiti forzati dei Centri di accoglienza. L'ultimo rapporto curato da IDOS sui flussi migratori evidenzia, infatti, negli ultimi due anni un'accentuazione del carattere familiare (IDOS, a cura di, 2015). La permanenza nei Centri è un periodo dove il tempo si dilata perché privo di attività interessanti e stimolanti. Questo vuoto educativo inevitabilmente compromette lo sviluppo cognitivo ed emotivo dei bambini. Non ci sono strumenti né si progettano momenti d'incontro con gli autoctoni, con il rischio così di rafforzare lo stereotipo dello straniero come l'invasore e guardando con sospetto e paura all'eventuale integrazione. Una criticità che è diventata nel tempo anche una specificità dell'isola seriamente in difficoltà nell'implementare modelli di convivenza di lunga durata, con la progettazione di servizi oltre le urgenze della prima ora, legate alle pratiche degli sbarchi.

Non è un caso che nella presentazione della prima edizione della mostra con cui si è lanciato il progetto, il sindaco dell'isola, Giusi Nicolini avvertisse quanto fosse necessario per i bambini italiani imparare a «distinguere l'orizzonte dal confine», per i bambini migranti, invece, poter considerare Lampedusa non «la tappa di un viaggio»⁶ o solo uno spazio da attraversare.

In questo senso i libri si sono rivelati strumenti potentissimi per dare cittadinanza e per favorire incontri e scambi.

L'allestimento di un contesto attrezzato con volumi di qualità non può quindi che offrirsi come un luogo di educazione, non solo per bambini e ragazzi, ma per tutta la comunità, rendendo peraltro gli stessi bambini e ragazzi agenti attivi del cambiamento, offrendo loro la possibilità di ragionare, immaginare, scegliere, partecipare. Aiutare «chi è stato inseguito a inseguire sogni» (Mateos, 2010) - come precisa in premessa nel silent book *Migrando* l'autrice Mariana Chiesa Mateos - significa rendere possibile proprio attraverso i testi, di accedere all'altrove, di garantire l'ampiezza d'orizzonte, di poter «consultare il mondo» (Petit, 2010, p. 35).

all'estero. Fino ad oggi ci sono state due edizioni della mostra e si sta preparando la terza. Per approfondimenti, si veda il sito di IBBY Italia già citato.

⁶ Così nella brochure di presentazione alla mostra scaricabile sempre dal sito di IBBY Italia.

2. La biblioteca: da spazio di lettura a rifugio accogliente e laboratorio interculturale

Per comprendere appieno il significato dell'esperienza è necessario, se non approfondire, comunque accennare a quelle esperienze in cui i libri sono utilizzati per aiutare i bambini e gli adolescenti a ricostruire se stessi, a re-inventarsi. Si tratta ovviamente di contesti, come ben sottolinea l'antropologa Michèl Petit, di povertà estrema o di violenza, e, dunque a rischio. La suggestiva immagine di «traghettatori» (Petit, 2010, p. 9) utilizzata per coloro che si fanno mediatori, ci aiuta a comprendere come sia possibile per il soggetto, cambiare, proprio grazie alla lettura di un libro e come questo cambiamento sia facilitato se accompagnato.

La dimensione appena descritta rimarca l'importanza del ruolo di una figura adulta come un educatore o un insegnante che favorisca l'incontro con i libri e rivendica anche la natura prettamente educativa delle storie.

Quando Todorov riconosce che la letteratura permette a ciascuno di rispondere meglio alla propria vocazione di essere umano (Todorov, 2008, pp.16-17), in parte ci stimola ragionare in questi termini e a riflettere sulle potenzialità della narrazione, a regalarci quella libertà interiore che occorre, come ricorda sempre Petit, per spingersi oltre i sentieri tracciati dal destino (Petit, 2010, p. 11).

La narrazione, infatti, rappresenta uno strumento straordinario se messa in relazione con la categoria della possibilità, del divenire (Bruner, 2006, pp. 106-107), perché riesce a rompere schemi. Incontrare altre storie anche in altre lingue evita di «rinchiudere il pensiero nella gabbia dell'intolleranza e del pregiudizio, della ripetitività e del compromesso» (Pinto Minerva, Vinella, 2012, p. 17), promuove il dialogo e la solidarietà.

Per questo in contesti complessi, come appare oggi Lampedusa, una biblioteca pubblica non rappresenta solo uno spazio per la lettura e la conoscenza di nuove storie, ma anche un rifugio accogliente per incontrarsi, per esprimere e manifestare, attraverso il raccontare, emozioni e memorie comuni, per immaginare futuri diversi, perché, come insegnano le fiabe, non esistono destini ineluttabili.

La biblioteca rappresenta allora un'occasione per costruire futuri possibili per i circa 1060 bambini e ragazzi italiani che vivono nel mezzo del Mediterraneo, e a quelli che vi arrivano e sono costretti a rimanere, per pochi giorni o qualche mese, nei Centri: tutti sognano l'altrove, una vita diversa perché spesso l'isola rappresenta una speranza per i nuovi giunti, ma non per i suoi abitanti. Per i bambini e i ragazzi, arrivati in maniera fortunosa sulle nostre coste, è emerso forte il bisogno di dare significato alla seppur breve permanenza, per i piccoli isolani, invece, di allargare gli orizzonti. L'esperienza del migrare è comune a entrambi. Chi desidera o è costretto a lasciare l'isola per le scarse opportunità di studio e di lavoro e chi vi arriva, scappando dal proprio paese. Questa comunanza di sentire dà senso e sostanza l'esperienza, la rende unica nel suo genere, caratterizzandola fortemente: la biblioteca diventa, dunque, un porto sicuro, contribuendo oltretutto a smontare stereotipi e luoghi comuni legati all'isola, come la paura del diverso, percepito come l'invasore, o la rassegnazione di chi si pensa destinato a un percorso già tracciato.

Dal 2013 sino a oggi, per l'allestimento della biblioteca, sono stati organizzati quattro campi che hanno visto il coinvolgimento, a titolo gratuito, di professionisti specia-

lizzati come illustratori, editori, librai, scrittori per l'infanzia, docenti ed anche appassionati lettori, tutti divenuti in quella circostanza «traghettatori» di libri per accompagnare e favorire il cambiamento.

Si è realizzato un ricco programma di attività dedicate ai bambini e ai ragazzi delle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie. Con il contributo delle associazioni che intervengono sull'isola, in particolare con *Mediterranean Hope*⁷, si è cominciato anche a lavorare per costruire percorsi per i minori ospiti dei Centri di accoglienza.

Gli obiettivi possono essere così sintetizzati:

- facilitare, attraverso le storie narrate, l'accessibilità ai libri, perché leggere è un diritto di tutti, che va esercitato sin dalla primissima età;
- valorizzare le potenzialità dei libri nel costruire contesti inclusivi;
- attivare le risorse della comunità locale.

Durante i campi (della durata di una settimana l'anno), i volontari organizzano, in base alle competenze di ciascuno, laboratori di animazione della lettura e seminari di formazione al testo di qualità sia a scuola sia nei locali della biblioteca. Si tratta, infatti, di fare un investimento sulle risorse locali, affinché l'isola sia sottratta dall'isolamento e possa configurarsi come un contesto educativo stimolante fin dalla prima infanzia.

L'entusiasmo per la nuova avventura è tangibile, si riscontra passando per via Roma, la via principale di Lampedusa, dove sono stati adibiti i locali della biblioteca: uno spazio pubblico con pareti dipinte a tinte pastello, e scaffali con tanti libri, non ancora catalogati secondo indici informatizzati; è uno spazio vivo, dove finalmente i bambini e i ragazzi possono sentirsi protagonisti.

Oggi i più grandi, con la supervisione degli adulti, gestiscono il servizio prestati. Questo ha costituito un'esperienza di eccezionale rilevanza, in controtendenza rispetto alle analisi scientifiche attuali che evidenziano, specie per l'universo giovanile, una tendenza all'«estranazione» (Frabboni, 2013, p.91), alimentando anche la deresponsabilizzazione nei confronti del proprio destino. Dal rapporto *Save the Children emerge*, infatti, nel nostro Paese, una «scarsa fiducia civica» e una bassa partecipazione dei minori compresi tra i 14 e 17 anni ad attività sociali e di volontariato (Save the Children Italia onlus, 2014, p. 5).

La parola chiave dell'iniziativa di IBBY è stata invece proprio responsabilità ai vari livelli del progetto: dagli attivisti che ogni anno tornano sull'isola per la realizzazione del campo e che seguono da lontano le attività, agli insegnanti, che si sono gradualmente resi sempre più attivi, e soprattutto ai bambini e ai ragazzi.

Chi scrive ha potuto verificare personalmente non solo il grado di appartenenza che oggi i ragazzi coinvolti hanno sviluppato nei confronti della biblioteca, rivendicandolo come uno spazio proprio e, dunque, in parte, impegnandosi a gestirlo, bensì anche il percorso di cambiamento intrapreso.

I dati numerici sostengono queste considerazioni. Il numero degli iscritti al servizio ha raggiunto il migliaio durante l'ultimo campo (novembre 2015). Le tessere per il prestito sono più di 500 e la collezione conta ormai altrettanti testi.

⁷ Per un'informativa sui progetti a Lampedusa, cfr. il sito dell'organizzazione all'indirizzo: <http://www.mediterraneanhope.com> (ultima consultazione 20/04/2016).

Il progetto della biblioteca è stato, quindi, una scommessa, che ha concesso a chi l'ha accolta e vissuta, la straordinaria possibilità di mettersi in gioco, valorizzando le proprie competenze ed esprimendo i propri slanci.

3. Prime considerazioni

Come si è chiarito, il presente contributo mira a restituire solo in parte le riflessioni emerse dall'indagine qualitativa, peraltro ancora in corso, nella convinzione che la ricerca pedagogica possa trarre linfa vitale dalle iniziative educative realizzate nei vari territori, in un rapporto fecondo di reciprocità. Sono tante le realtà che lavorano oggi a favore dell'inclusione e che spesso rimangono nel silenzio. L'impegno è appunto quello di restituire la possibilità di parola, di valorizzare il sommerso, perché le buone pratiche possano essere condivise e costituiscano un patrimonio collettivo su cui costruire una nuova cultura fondata sui valori dell'accoglienza e della valorizzazione delle diversità. La stessa legittimità delle democrazie contemporanee deve fondarsi sul «dare voce» (Couldry, 2013), sul riconoscere la possibilità a tutti e a ciascuno di spendere i propri talenti.

Nel progetto di IBBY, grazie agli attivisti, è stato possibile sperimentare e riscoprire un valore più alto della lettura, oserei dire politico: si è offerta cioè la possibilità, proprio attraverso i libri, di contrastare quegli atteggiamenti rinunciatari propri di una società come quella odierna, caratterizzata dalla debolezza di prospettive, dal prevalere di logiche aziendalistiche, dal disincanto, cui si è accennato in apertura, dunque «spoglia di impegno civile e miope quanto a sguardo utopico sul domani» (Frabboni, 2013, p.91).

Lo testimonia il ricco programma di attività realizzato da tre anni sull'isola attraverso un modello di cittadinanza attiva che si mobilita. Il valore di questa esperienza, è che nella progettazione di un servizio (la biblioteca), si è costruita comunità, partendo proprio dal protagonismo dei più piccoli e coltivando l'arte della sovversione, sulle tracce della fondatrice di IBBY, la tedesca ebrea Jella Lepman che, nel secondo dopoguerra, nella Germania da ricostruire, dichiarava di «mettere il mondo sottosopra partendo dai bambini» (Lepman, 2009, p. 36), utilizzando i libri per ragazzi per sfamare la mente e creare ponti fra le culture. La sua lezione è ancora viva e la biblioteca di Lampedusa con la mostra itinerante, che continua ad affascinare i bambini dei Paesi dove viene ospitata, ne è la più concreta dimostrazione.

L'esperienza necessita ora, dopo la fase pionieristica, di consolidarsi. Sarà anche questa una sfida, forse ancora più impegnativa perché richiederà la tenacia nel quotidiano, il riuscire a superare ostacoli burocratici di non semplice risoluzione, per far sì che la biblioteca divenga realmente un servizio pubblico in rete con le istituzioni e i Centri di accoglienza del territorio, inserito nel circuito nazionale, e che possa essere sempre di più uno spazio partecipato, un laboratorio interculturale. Il progetto porta, infatti, ancora la denominazione di *La biblioteca che verrà*, per rimarcare che il passaggio dalla fase della sperimentazione a quella della stabilizzazione non è ancora stato compiuto. Oggi quello spazio vive grazie alla rete dei volontari, attivisti IBBY, e di tutti i bambini e ragazzi che lo animano. Il sogno ha potuto così prendere corpo, ha restituito a un territorio un servizio di pubblica utilità aperto a tutti, isolani e migranti, ha ridato alla comunità lampedusana il gusto della partecipazione.

Chi scrive è convinta che agli educatori spetti l'arduo, ma, nel contempo, affascinante compito di costruire visioni eticamente orientate (Vergani, 2012), oltre a formare "teste ben fatte", attraverso gli strumenti della cultura, *in primis* i libri, per superare stereotipi e pregiudizi, avviare percorsi di cittadinanza responsabile e immaginare futuri di felicità, come mi hanno testimoniato i sorrisi dei bambini durante l'ultimo campo, fieri di aver trovato il loro libro del cuore e di averlo potuto condividere.

Bibliografia

- Baldacci, M., Frabboni, F. (2013), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET Università, Torino.
- Bauman, Z. (2012), *Conversazioni sull'educazione*, in collaborazione con Riccardo Mazzeo, Erickson, Trento.
- Bertin, G. M. (1953), *Etica e pedagogia dell'impegno*, Marzorati, Milano.
- Beseghi, E., Grilli, G. (2011, a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma.
- Bettelheim, B. (1993), *La lecture et l'enfant*, Hachette-Pluriel, Paris.
- Bourdieu, P., Chartier, R. (1993), *La lecture, una pratique culturelle*, in Chartier, R. (1993, a cura di), *Pratiques de la lecture*, Payot, Paris, pp. 218-239.
- Bruner, J. (2006), *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, tr. it. Laterza, Roma-Bari.
- Callari Galli, M., Cambi, F., Ceruti, M. (2003), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma.
- Cambi, F. (2012), *Le contraddizioni dell'infanzia nel mondo moderno*, in Corsi, M., Olivieri, S. (2012, a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 11-17.
- Cambi, F., Di Bari C., Sarsini D. (2012), *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta, al mito, alla relazione di cura. Autori e testi*, Apogeo, Milano.
- Cambi, F. (2006), *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino.
- Catarci, M. (2013), *Le forme sociali dell'educazione*, Franco Angeli, Milano.
- Chambers, A. (2015), *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, Equilibri, Modena.
- Couldry, N. (2013), *Dare voce. Cultura e politica oltre il neoliberalismo*, La Scuola, Brescia.
- Demetrio, D. (2012), *Educare è narrare. Le teorie, Le pratiche, la cura*, Mimesis Edizioni, Milano - Udine.
- Deti, E. (2012), *Piccoli lettori crescono. Come avvicinare bambini e ragazzi alla lettura*, Erickson, Trento.
- Geat, M. (2015), *Mare e testualità. Per un contributo nella prospettiva educativa della «tête bien faite»* in Geat, M., Devrièsère, V. (2015, a cura di), *La mere en texte, la mere en classe. Réflexions littéraires et didactiques autour du sujet marin dans des écoles en Italie et en France*, Aracne, Roma, pp. 37-78.
- Ferrario, S. (2010), *Lampedusa, rifugio e mare: ricerca di nuove identità* in Giusti, M. (2010), *Formazione e spazi pubblici. Descrivere e narrare luoghi multiculturali*, Franco Angeli, Milano, pp.141-159.
- Fiorucci, M. (2011), *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando Editore, Roma.
- Frabboni, F. (2013), *Le vie della formazione. Scuole e sfide educative nella società del cambiamento*, Erickson, Trento.
- IDOS (2015, a cura di), *Dossier Statistico Immigrazione 2015*, IDOS, Roma.

- Lepman, J. (2009), *La strada di Jella. Prima fermata Monaco*, tr. it., Sinnos, Roma.
- Levorato, M.C. (2000), *Le emozioni della lettura*, il Mulino, Bologna.
- Mateos, M.C. (2010), *Migrando*, Orecchio Acerbo, Roma.
- Morin, E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano.
- Petit, M. (2010), *Elogio della lettura*, tr. it., Ponte alle Grazie, Milano.
- Pinto Minerva, F., Vinella, M. (2012), *La creatività a scuola*, Laterza, Roma-Bari.
- Save the Children Italia onlus (2014), *La lampada di Aladino. L'Indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Save the Children Italia onlus.
- Taranto, A. (2013), *Breve storia di Lampedusa*, Archivio Storico Lampedusa Associazione culturale, Lampedusa.
- Todorov, T. (2008), *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano.
- Vergani, E. (2012), *Costruire visioni. Fare il mondo come dovrebbe essere*, Èòrma, Roma.

6. Lingue e linguaggi per l'insegnamento-apprendimento

di *Massimiliano Fiorucci* – Università degli Studi Roma Tre
e *Marinella Muscarà* – Università degli Studi di Enna “Kore”¹

1. L'Italia è da sempre un paese multiculturale e plurilingue

Senza dubbio nel corso degli ultimi anni i processi migratori hanno amplificato il carattere multiculturale della società italiana e, tuttavia, il nostro paese presenta una storia intrinsecamente plurale sia con riferimento alle diversità culturali sia con riferimento al multi e plurilinguismo sia, infine, con riferimento al pluralismo religioso. L'Italia è, quindi, da sempre un paese multiculturale, multireligioso, multilingue e plurilingue²: si pensi, solo per fare dei rapidi esempi, alla Roma antica e all'oscillare, nelle sue diverse fasi e in alcuni casi anche contemporaneamente, tra dominio imperialista e violento e capacità di integrazione culturale e religiosa delle altre popolazioni³. Si pensi poi all'antichissima presenza degli ebrei a Roma: è addirittura del II secolo a.C. la prima menzione,

¹ L'intero lavoro è frutto di un lavoro comune e, tuttavia, il paragrafo 1 è stato scritto da Massimiliano Fiorucci e il paragrafo 2 è opera di Marinella Muscarà.

² “Oggi i termini *multilinguismo* e *plurilinguismo* non vengono più usati come sinonimi. Con *multilinguismo* si indica la coesistenza di più lingue in uno stesso ambito sociale, culturale, statale; con *plurilinguismo* la capacità soggettiva di usare più lingue, nel senso più ampio e tecnico del termine: ovvero lingue scritte, letterarie e/o ufficiali di uno Stato, ma anche lingue non scritte, prive di ufficialità, che spesso chiamiamo *dialetti*” (T. De Mauro, 2014, *In Europa son già 103. Troppe lingue per una democrazia?*, Laterza, Roma-Bari, p. 43).

³ A titolo di esempio, può essere richiamato l'editto di Caracalla, noto anche come *Constitutio Antoniniana*. Si tratta di un editto emanato dall'imperatore Antonino Caracalla nel 212 d.C. che stabiliva la concessione della cittadinanza romana a tutti gli abitanti dell'Impero, ad eccezione dei *dediticii*. Pur essendo stato emanato principalmente per ragioni fiscali, tale editto appare imbarazzante per noi oggi: l'Italia, infatti, non concede la cittadinanza nemmeno a coloro che vi nascono o vi sono nati essendo vigente una legislazione fondata sullo *ius sanguinis* piuttosto che sullo *ius soli*. Sul rapporto dell'Impero romano con gli “altri” si vedano almeno i recenti volumi e i cataloghi della mostra “ROMA CAPUT MUNDI. Una città tra dominio e integrazione”, Roma, Colosseo, Tempio di Romolo e Cura Iulia al Foro Romano, 10 ottobre 2012 – 10 marzo 2013. La mostra è stata promossa dalla Soprintendenza Speciale per i Beni Archeologici di Roma in collaborazione con Electa ed è stata curata da Andrea Giardina e Fabrizio Pesando. Si vedano: A. Giardina, F. Pesando (a cura di) (2012), *Roma Caput Mundi. Una città tra dominio e integrazione*, Electa, Milano; A. Giardina, F. Pesando, D. D'Auria, D. Nonnis (a cura di) (2012), *Roma Caput Mundi. La mostra*, Electa, Milano; G. Barni, M. Catarci, M. Fiorucci (a cura di) (2013),

nelle fonti disponibili, di uno stanziamento ebraico nella Roma repubblicana. “Alla fine dell’età repubblicana, quella romana era divenuta una comunità fiorente, composta di trenta-quarantamila ebrei che vivevano in buoni rapporti con il resto della popolazione, anche se le loro usanze, in particolare il riposo sabbatico e le regole alimentari, non mancavano di suscitare qualche difficoltà” (Foa 2014 p.11). Si pensi ancora – senza arrivare alle popolazioni italiche, alla Roma etrusca e a quella greca – solo rapidamente alle innumerevoli dominazioni e presenze straniere in Italia⁴ e ai segni che hanno lasciato nell’architettura, nella struttura urbanistica delle città, nei territori, nei toponimi, nella lingua, nella cultura, nella gastronomia e in ogni aspetto della vita sociale.

L’Italia è, dunque, storicamente un Paese plurale, multilingue e plurilingue. La sua identità linguistica si è costruita dal 1860 attraverso l’interazione di tre grandi poli: l’italiano, i dialetti e le lingue delle minoranze di antico insediamento. Il tentativo di rappresentazione dell’Italia come di un Paese e di un popolo omogenei è del tutto superficiale se non artatamente falsificatorio. A differenza di altri Stati europei che avevano portato a compimento alcuni secoli prima il loro processo di costituzione in Stati nazionali, l’Italia è stata al contrario caratterizzata da una profonda frammentazione politica, e di conseguenza anche linguistica e culturale. Oltre ai dialetti veri e propri, poi, esiste il cosiddetto italiano regionale, quell’italiano cioè fortemente intriso di tratti locali, che costituisce la lingua abituale di una larghissima fascia della popolazione. Tutti questi elementi concorrono a disegnare un panorama socio-linguistico estremamente complesso e variegato. Il continuo contatto tra le due lingue, tra l’altro, ha determinato modificazioni dell’italiano sul piano del lessico, della morfologia e della fonologia e lo sviluppo di una complementarietà funzionale che ha creato interferenze, tuttora vivaci, tra italiano e dialetti. Il contatto fra i due sistemi linguistici, in sostanza, ha prodotto nelle varie dimensioni territoriali scambi continui e penetrazioni, come dimostra la presenza di numerosi dialettismi nella nostra lingua nazionale.

Si pensi, infine, alle minoranze linguistiche storiche di cui si parla nell’art. 6 della *Costituzione della Repubblica Italiana* che trovano, però, un riconoscimento vero e proprio solo nella legge n. 482 del 1999 (Campani 2008). Secondo le stime del Ministero dell’Interno, circa il 5% della popolazione italiana ha come lingua materna una lingua diversa dall’italiano. La Repubblica italiana nella sua Costituzione tutela esplicitamente le minoranze linguistiche. L’articolo 6 della Costituzione (“La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche”) ha trovato applicazione prima del 1999 soprattutto in alcune regioni a statuto speciale (Valle d’Aosta, Trentino Alto Adige, Friuli Venezia Giulia). Successivamente con la legge n. 482/99 (*Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*) si è preso atto dell’esistenza di alcune altre minoranze linguistiche (ma non di tutte). L’art. 2 della legge recita: “In

Roma Caput Mundi. Testimonianze antiche e nuove pratiche d’integrazione. Il ruolo del patrimonio culturale, Electa, Milano 2013.

⁴ La dominazione araba in Sicilia, per fare un esempio, iniziò ufficialmente nell’827, con la conquista di Mazara del Vallo e terminò nel 1091 con la perdita della città di Noto ad opera dei Normanni. Su questo argomento si veda il documentatissimo volume di S. Tramontana (2014), *L’isola di Allāh. Luoghi, uomini e cose di Sicilia nei secoli IX-XI*, Einaudi, Torino. Sulla presenza araba in Italia si veda, invece, a livello più divulgativo A. Vanoli (2014), *Andare per l’Italia araba*, Il Mulino, Bologna.

attuazione dell'articolo 6 della Costituzione della Repubblica Italiana e in armonia con i principi generali stabiliti dagli organismi europei e internazionali, la Repubblica tutela la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo". Vi sono, poi, altre minoranze linguistiche e culturali che, benché non siano state riconosciute dalla Legge n. 482/1999, sono presenti da secoli in Italia, come quelle dei gruppi Rom e Sinti, parlanti il *romani*, le minoranze linguistiche alloglosse gallo-italiche della Sicilia, della Basilicata, quelle parlanti il tabarchino in Sardegna, il veneto e il piemontese. Una delle minoranze che è rimasta esclusa è, dunque, quella dei gruppi Rom e Sinti che rappresentano a loro volta una galassia di minoranze (Fiorucci 2011; Spinelli 2012). Le comunità Rom e Sinti non sono citate, infatti, né nel *Primo rapporto sullo stato delle minoranze in Italia* redatto dall'Ufficio centrale per i problemi delle zone di confine e delle minoranze etniche del Ministero degli Interni del 1994, né nella Legge n. 482. I Rom e i Sinti costituiscono la minoranza etnico-linguistica più significativa dell'Unione Europea (circa 10-12 milioni di persone). Secondo le ultime stime, i Rom, i Sinti e i Camminanti in Italia sarebbero circa 180.000. La composizione di tale popolazione è all'incirca la seguente: il 50% è di cittadinanza italiana, il rimanente 50% proviene da paesi dell'Unione Europea (prevalentemente dalla Romania) e da paesi non comunitari (principalmente paesi della ex Jugoslavia).

Dal punto di vista più strettamente pedagogico, una delle aree di studio dell'educazione interculturale concerne l'individuazione, la progettazione e la sperimentazione delle *strategie educative e didattiche più idonee per favorire un positivo inserimento degli allievi stranieri nella scuola e, quindi, nella società* (ma la scuola e i servizi socio-educativi e formativi in questo compito non possono essere lasciati soli). Ciò implica la predisposizione delle condizioni necessarie per garantire a tutti i soggetti (autoctoni e immigrati) di ottenere gli stessi tassi di successo scolastico. In questo ambito sembrano particolarmente rilevanti le indicazioni proposte dalle nuove *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* emanate dal MIUR nel febbraio 2014: tale documento, dopo avere opportuno proposto una distinzione tra bisogni diversi relativi alle diverse condizioni degli allievi con cittadinanza non italiana (neorivati, nati in Italia, adottati, minori non accompagnati, ecc.), affronta le diverse questioni che concorrono a definire il successo formativo: dalla valutazione all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, dal plurilinguismo all'orientamento, dall'iscrizione alla formazione degli insegnanti fino all'istruzione degli adulti.

Per quanto concerne più specificamente la questione linguistica si possono sinteticamente indicare alcuni ambiti di lavoro:

- *l'insegnamento dell'italiano come L2;*
- *la valorizzazione delle lingue e delle culture d'origine e del plurilinguismo.*

Insegnamento dell'italiano come L2: questo aspetto è assolutamente centrale ai fini di qualsiasi percorso inclusivo. Le competenze linguistiche sono alla base di ogni processo di integrazione ed è necessario insegnare l'italiano in modo diverso a chi è alfabetizzato in un'altra lingua; e, tuttavia, tale insegnamento non può che avvenire all'interno delle normali classi scolastiche, evitando la costruzione di luoghi separati di apprendimento; tale scelta non è messa in discussione da pratiche di divisione in gruppi, per brevi periodi e per specifici apprendimenti (laboratori linguistici). Il punto centrale

dell'azione di inserimento è proprio la possibilità, per l'alunno straniero, di entrare in contatto con i coetanei, dai quali, in modalità formali e non formali, apprenderà non solo le forme linguistiche più immediate, ma anche le forme della comunicazione e le regole del gruppo di accoglienza. Tutto gli studi mostrano che una separazione totale del nuovo alunno sarebbe penalizzante per la sua possibilità di inserirsi, a livello linguistico, comunicativo, cognitivo e culturale, nel gruppo-classe. Diverso è ovviamente il caso di corsi intensivi (di qualche ora a settimana) che rafforzino e sostengano i suoi apprendimenti, specialmente con il crescere dell'età. Per ragazzi e ragazze via via più grandi, infatti, i corsi intensivi sono maggiormente necessari ed efficaci, sempre che si accompagnino ad una continua relazione con l'insieme del gruppo-classe, delle sue attività, del suo sentirsi appunto "gruppo". La classe, infatti, costituisce il contesto significativo di ogni espressione linguistica e comunicativa, cioè il contesto che dà significato ai contenuti: sia a quelli relazionali sia a quelli di apprendimento.

Valorizzazione delle lingue e delle culture d'origine e del plurilinguismo: è un tema complesso e articolato che richiede risposte diverse anche in funzione dei progetti migratori delle famiglie. Il mantenimento e il rafforzamento della lingua e della cultura d'origine rinforzano le capacità comunicative generali degli alunni immigrati contribuendo all'innalzamento del livello di autostima. E, tuttavia, su questo territorio vi deve essere la massima libertà salvaguardando il diritto di ognuno a svilupparsi a partire da ciò che è. Deve essere favorito, al contrario, il plurilinguismo individuale e di sistema. A tale proposito sono di grande interesse le considerazioni svolte nel documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*: "La situazione di plurilinguismo che si sta sempre più diffondendo nelle scuole rappresenta un'opportunità per tutti gli alunni oltre che per gli alunni stranieri.

L'azione riguarda:

- il *plurilinguismo nella scuola*, cioè di sistema: oggi si insegnano due lingue comunitarie, che le tabelle di abilitazione riducono a inglese, francese, tedesco e spagnolo, più il russo; si deve ripensare l'offerta generale (non limitata agli immigrati) delle LS includendo le lingue parlate dalle collettività più consistenti a seconda delle aree del Paese e prevedendo le relative abilitazioni: i corsi possono essere organizzati sulla base delle reti di scuole, in modo da consentire la creazione di gruppi classe numerosi. In tutti i casi, anche nelle scuole primarie, gli insegnanti possono valorizzare il plurilinguismo dando visibilità alle altre lingue e ai vari alfabeti, scoprendo i "prestiti linguistici" tra le lingue ecc.;
- il *plurilinguismo individuale*: il mantenimento della lingua d'origine è un diritto dell'uomo ed è uno strumento fondamentale per la crescita cognitiva, con risvolti positivi anche sull'Ital2 e sulle LS studiate nella scuola. L'insegnamento delle lingue d'origine, nella loro versione standard, può essere organizzato insieme a gruppi e associazioni italiani e stranieri, mentre saranno le famiglie e le collettività ad esporre i figli alle varietà non-standard da loro parlate"⁵.

⁵ Ministero della Pubblica Istruzione, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, pp. 13-14.

Particolarmente preziose sono, inoltre, le proposte contenute nella *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* (Beacco et al 2010) che presenta, oltre ad alcuni strumenti ed indicazioni pratiche, un approccio curricolare all'educazione plurilingue e interculturale. Sempre sul tema del plurilinguismo appare interessante anche il documento della Commissione europea (2008) *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*. Si tratta di un documento elaborato da un gruppo di intellettuali costituito su iniziativa della Commissione europea, che formula proposte in merito al plurilinguismo in Europa. Il testo, alla cui stesura hanno partecipato scrittori, filosofi ed intellettuali, propone una condivisibile politica linguistica trilingue fondata su: una lingua identitaria ("lingua materna"), una lingua di comunicazione internazionale e una *lingua personale adottiva*.

2. L'educazione plurilinguistica: una risorsa interculturale

L'acquisizione e l'uso del linguaggio verbale sembra essere una esperienza esclusivamente umana, così come soltanto umana appare la capacità di articolare in forme indefinite un patrimonio vastissimo di suoni, atto a produrre sistemi verbali eccezionalmente numerosi e diversificati. Questi sistemi, peraltro, risultano così complessi e insieme così determinanti, sia per lo sviluppo dell'autonomia personale che per la costruzione dell'identità di gruppo, da concorrere probabilmente in misura significativa alla durata insolitamente lunga dell'età evolutiva che caratterizza la specie umana (Muscarà 2008).

A tal proposito, Lo Bianco (2010) ricorda che «il linguaggio è [...] un sistema semiotico socialmente prodotto che interagisce, a stretto contatto, con tutti gli aspetti della vita sociale delle persone. Infatti, l'identità personale e sociale della persona, gli interessi economici nazionali come anche la memoria individuale e collettiva sono costruiti attraverso il linguaggio o sono realizzati e negoziati in "*act of communication*". Gli studi sui rapporti tra lingue e culture concordano nel ritenere la lingua la manifestazione più evidente di una cultura, veicolo di tratti e visioni del mondo delle persone che ne fanno uso. «La lingua dice il mondo – nota Picchiassi (1999 p. 23) – trasmette il senso delle cose [...] Essa dà ordine simbolico alle cose, costruisce ed esprime gerarchie, scale di valori e di riferimenti». In altre parole, senza una lingua di riferimento non è possibile conoscere ed esplorare una data cultura, poiché, come afferma Robert Lado (1974) – «la lingua non si sviluppa nel vuoto». E Martinet (1966) rileva come la lingua sia uno «strumento di comunicazione secondo il quale l'esperienza umana si analizza in modo diverso presso ogni comunità linguistica, in unità dotate di un contenuto semantico e di una comprensione fonica».

Certo, ogni individuo impara a comunicare e ad interagire con gli altri utilizzando svariati codici, linguistici ed extralinguistici, ma il principale strumento di socializzazione è rappresentato dall'utilizzo del linguaggio verbale. Attraverso l'acquisizione e l'uso della lingua, il bambino struttura il proprio pensiero, organizza i dati della realtà, dà senso e significato alle proprie esperienze, stabilisce relazioni con gli altri individui, regola il proprio e l'altrui comportamento, s'impadronisce dei sistemi simbolico-culturali della società in cui vive, costruisce la propria identità culturale. Che l'acquisizione

della prima lingua sia il risultato di un processo di inculturazione, e quindi di acquisizione culturale, non vi è in letteratura alcun dubbio, neppure laddove, come per esempio nel modello di Chomsky, un ruolo straordinario è attribuito a strutture innate ritenute indipendenti dall'apprendimento. Anche nella teoria piagetiana e in misura determinante nella teoria di Vygotskij, che pure sottolineano l'esistenza di strutture connaturate che continuamente realizzano processi di adattamento di se stesse, lo sviluppo del linguaggio viene considerato essenzialmente una sorta di bagno culturale, nel quale ogni bambino viene immerso ad opera della comunità di appartenenza (Muscarà 2008).

Come è stato già opportunamente rilevato nei programmi per la scuola primaria italiana del 1985, il processo che si definisce Educazione linguistica va visto in un'ottica inclusiva, per «non disattendere gli apporti comunicativi ed espressivi prodotti dall'uso di altre forme di linguaggio» e non ultimo quello della lingua straniera. Non a caso, la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del dicembre 2006 indicava, tra le competenze-chiave, accanto a quelle digitali, il saper comunicare nella propria lingua madre e nelle lingue straniere (si noti il plurale). Viene, dunque, rafforzato il concetto che il superamento di contesti monolingui risponde ad esigenze di coesione e di inclusione sociale e diviene funzionale al diritto di cittadinanza e di partecipazione, oggi forse molto più di quanto non avesse già inteso nel 1967 Don Milani. L'insegnamento di più lingue si pone quindi come componente determinante della formazione della persona e del cittadino, a maggior ragione nella complessa e variegata realtà odierna ad elevato impatto multiculturale.

Tuttavia, l'apprendimento di una lingua diversa da quella materna non comporta semplicemente l'acquisizione *tout court* di un sistema linguistico ma l'immersione nella cultura dell'altro, per incontrare «carichi culturali condivisi» (Kramsch 2008). Una didattica per l'educazione plurilinguistica, allora, non può fare a meno della consapevolezza che l'apprendimento della lingua non è un fenomeno intrapersonale ma interpersonale (Kern 2008).

Si tratta, in altre parole, di immaginare una prospettiva pedagogica interculturale, capace sin dalla più tenera età di generare percorsi di (auto)costruzione di identità culturali complesse, in grado di spaziare dal contesto più prossimo a quelli culturalmente più distanti.

I contributi proposti all'interno di questo gruppo di lavoro affrontano, come prevedeva il titolo stesso della sessione, questioni anche molto diverse tra loro: dal plurilinguismo al multilinguismo, dai linguaggi non verbali alla pluralità delle forme espressive (arte, musica, disegno, ecc.), dalla lettura come strumento di inclusione all'utilizzo del disegno come competenza chiave, dall'insegnamento apprendimento dell'italiano L2 ai nuovi linguaggi della comunicazione, dalla riflessione lessicale alla costruzione di neologismi. Tutti i contributi, però, offrono nuove chiavi di lettura dei processi educativi in corso e contribuiscono alla definizione di una prospettiva educativa che dia spazio alle diverse forme di espressione dell'umano.

Bibliografia

- Barni, G., Catarci, M., Fiorucci, M. (a cura di) (2013), *Roma Caput Mundi. Testimonianze antiche e nuove pratiche d'integrazione. Il ruolo del patrimonio culturale*, Electa, Milano.
- Beacco J.C., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F. et Panthier J. (2010), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Campani, G. (2008), *Dalle minoranze agli immigrati. La questione del pluralismo culturale e religioso in Italia*, Unicopli, Milano.
- Commissione europea (2008), *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*, Bruxelles
- De Mauro, T. (2010), *Un'identità non immaginaria*, in "Lingua è potere", "Quaderno speciale di Limes", n. 3/2010.
- De Mauro, T. (2014), *In Europa son già 103. Troppe lingue per una democrazia?*, Laterza, Roma-Bari, p. 43.
- Fiorucci, M. (2011), *Per forza nomadi. Problemi, possibilità e limiti delle politiche di integrazione sociale per i Rom e Sinti a Roma*, Aemme Publishing, Roma
- Foa, A. (2014), *Andare per ghetti e giudecche*, Il Mulino, Bologna.
- Giardina, A., Pesando, F. (a cura di) (2012), *Roma Caput Mundi. Una città tra dominio e integrazione*, Electa, Milano.
- Giardina, A., Pesando, F., D'Auria, D., Nonnis, D. (a cura di) (2012), *Roma Caput Mundi. La mostra*, Electa, Milano.
- Kern, R. (2008), *Introduction: del'apprenant au locuteur/acteur*, in G. Zarate, D. Levy, C. Kramersch (2008 a cura di), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Editions de archives contemporaines, Parigi.
- Kramersch, C. (2008), *Voix et contrevoix: l'expression de soi a travers la langue del'autre*, in G. Zarate, D. Levy, C. Kramersch (2008 a cura di), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Editions de archives contemporaines, Parigi.
- Lado, R. (1974), *Per una didattica scientifica delle lingue*, *Minerva Italica*, Bergamo, p.33, (tit. or. *Language Teaching. A scientific approach*, New York, 1964).
- Lo Bianco, J. (2010), *The importance of language policies and multilingualism for cultural diversity*, in «International Social Science Journal», volume 61, Issue 199, marzo 2010, pp. 37-67.
- Martinet, A. (1966), *Elementi di Linguistica generale*, Laterza, Bari.
- Ministero della Pubblica Istruzione, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma.
- Muscarà, M. (2008), *Lingue nella scuola, dalla ricerca teorica all'operatività*, Città Aperta Edizioni, Troina.
- Pichiassi, M. (1999), *Fondamenti di glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*, Edizioni Guerra, Perugia.
- Spinelli S. (2012), *Rom, genti libere. Storia, arte e cultura di un popolo misconosciuto*, Baldini Castoldi Dalai, Milano.
- Toso, F., *Minoranze linguistiche*, in *Enciclopedia dell'Italiano Treccani*, Roma 2011. [http://www.treccani.it/enciclopedia/minoranze-linguistiche_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/minoranze-linguistiche_(Enciclopedia_dell'Italiano)/) (consultato il 24/11/2014).
- Tramontana, S. (2014), *L'isola di Allāh. Luoghi, uomini e cose di Sicilia nei secoli IX-XI*, Einaudi, Torino.
- Vanoli, A. (2014), *Andare per l'Italia araba*, Il Mulino, Bologna.

L'intersezione letteratura-musica come modello interdisciplinare e linguaggio educativo permanente

di Leonardo Acone – Università degli Studi di Salerno

Abstract: The interdisciplinary horizon which links literature, music, and the arts is rediscovered as a formative paradigm and is concerned as a language of maturation for people in their entire life span. The artistic, comparative, and educational canon at the same time, enriches the evolutionary prism, establishing a dual relationship: on one hand, it refers to childhood as the beneficiary of communication which becomes story and narration, regardless of the means of communication used; on the other hand, it brings childhood, a medium and a subject of art, into narration and into the adults' life stories that they must always know how to tell to become what they are.

Keywords: Literature; Music; Childhood

1. La percezione acustica come prima esperienza del mondo

L'orizzonte interdisciplinare che collega letteratura, musica ed arti si riscopre quale paradigma formativo ininterrotto e si conferma come linguaggio di maturazione della persona lungo l'intero corso della vita.

La poliedrica natura del codice multidisciplinare – che lega esperienze estetiche di natura diversa – consente di verificarne la presenza in ogni periodo della crescita. Risulta utile sottolineare, introducendo le riflessioni sviluppate in merito, quanto risulti evidente che già dai primi stadi dell'età evolutiva l'ascolto di una lettura esterna trova nel dato sonoro, acustico e musicale una prossimità che si conferma in risposte emotive di imprescindibile rilievo. La prima forma di percezione del mondo circostante, quando lo spettro sensoriale è ancora in una condizione di 'magmatica indefinitezza', è senz'altro riferibile alla capacità uditiva, prima 'porta relazionale' con tutto quanto è 'altro' rispetto al soggetto. La conseguente risposta emotiva, già presente fin dai primissimi istanti di vita (e ci riferiamo anche al periodo pre-natale) consolida un primo asse comunicativo che determina una corrispondenza di sensazioni, empatiche sollecitazioni, che non sono necessariamente collegate ad una obbligata correlazione semantica, ad una consequenzialità suono-oggetto-significato riconoscibile. Si tratta di una asemanicità custode di una immediatezza ricettiva che consolida la sfera acustica quale primo – privilegiato – canale, capace di instaurare uno *status emotivo* suscettibile di variazioni, eccitazioni, accelerazioni e manifestazioni già chiaramente individuabili.

A dimostrazione di quanto sia rilevante e 'basilare' la percezione acustico-sonora basterà riflettere sul fatto che i neonati, durante le primissime fasi della vita, hanno una

sensibilità ed una risposta emotiva alle diverse – e quasi impercettibili – sfumature e variazioni sonore di gran lunga superiore a quella che, in seguito, sarà la capacità discriminante e ‘mentalmente organizzata’ dell’orecchio adulto.

Tale sensibilità deriva, volendo approfondire una riflessione relativa all’essenza stessa del rapporto soggetto-mondo (sonoro) circostante, da una capacità già presente durante la fase prenatale, e che mette in connessione, ad esempio, madre e figlio mediante segnali profondi e condivisi, di natura meramente acustica: il battito cardiaco con le sue accelerazioni e decelerazioni, la voce ‘interna ed esterna’ della madre, le voci ed i suoni ‘di fuori’ filtrati attraverso la fluidità del ventre che ospita il feto. Sono, questi, tutti elementi che tengono in piedi una ‘connessione’ magica e profonda, e che consentono ad una madre, spesso, di ‘cantare a se stessa’ – e a chi porta in grembo – una ninna nanna per calmare uno stato di agitazione; che la vedono prendere un ritmo regolare e cantilenante che trova una immediata risposta nella cessazione della tensione, poiché tale ritmo diviene tutt’uno con il tessuto sonoro che, più confortevolmente, accompagna costantemente ogni momento, ovvero il pulsare del cuore materno in un battito all’unisono col cuore del piccolo.

La continuità che si genera tra fase pre-natale e vita vera e propria trova nella percezione acustica e sonora uno degli assi privilegiati, basato su una sensorialità che, prima di ogni altro canale comunicativo, attua una sorta di ininterrotta prosecuzione e si conferma quale ‘*trait d’union* relazionale’ tra fase pre e post natale. Potremmo affermare che la ‘mediazione’ acustica si configura come confortevole culla d’accoglienza che lega, di fatto, le prime ‘emozioni’ e le prime sollecitazioni in un *unicum* che si estende dal grembo materno fino alla nascita – vera e propria presenza nel mondo – senza soluzione di continuità.

Un bambino appena nato ritrova, infatti, toni, timbri e modulazioni vocali dei suoni più familiari – in primis della voce materna – e colloca le proprie primissime coordinate di orientamento nel mondo circostante seguendo un tracciato riconoscibile che inizia a rivelargli prospettive e ‘prossimità’ di natura affettiva (Soldera, 1995).

Quella cui va incontro subito dopo la nascita è, in effetti, la prima narrazione che il bambino ha del mondo. L’iniziale racconto che egli percepisce e che lo mette in connessione con i primi micro-eventi relativi al contesto che lo ospita. I suoni gli *dicono* presenze, assenze, gesti, azioni e, soprattutto, generano risposte emotive che divengono la prima modalità di ‘accoglienza’ di una *cronaca* esistenziale che durerà tutta una vita. La narrazione di sé nel mondo parte proprio in queste fasi, utilizzando il deposito quasi archetipico che, a livello percettivo-sonoro, si è già minimamente consolidato in grembo, ed ‘aprendo’ a tutte le *sonorità della vita* il proprio ‘spazio’ percettivo; la propria *disponibilità* ad ascoltare ed accogliere, ancora una volta, racconto.

Ci pare necessario sottolineare, poi, che un bambino appena nato è in grado di percepire sfumature pressoché impercettibili all’orecchio adulto, di cogliere differenziazioni anche minime di ritmo, di tono, di altezza, poiché si ritrova in una ‘sovraesposizione’ acustica rispetto all’universo – nuovo – circostante, ed ha un orecchio incontaminato da ‘sistemi’ sonori o musicali prestabiliti.

Diversi studiosi di psicologia e biologia dello sviluppo hanno sottolineato l’intreccio di funzioni acustico-sonore e implicazioni empatico-emozionali, giungendo alla

constatazione che la capacità di risposta emotiva nei confronti delle variazioni melodiche, ritmiche, armoniche è riscontrabile già nelle primissime fasi della vita: la reazione «ad accordi consonanti e dissonanti è precocissima (risposta emotiva a 2-4 mesi), ed è probabile quindi che i rudimenti della musica siano un dono di natura, in quanto tali capacità non sembrano dipendere dall'esposizione pre o postnatale alla musica.» (Berardi, Pizzorusso, 2007, p. 141). Addirittura è possibile riscontrare una capacità di discernere tra quanto sia possibile classificare come 'già ascoltato' (che in termini di consapevolezza e racconto diviene automaticamente una storia già sentita, e quindi conosciuta, e che genera differente o inferiore risposta emotiva): «La capacità di discriminare fra una vecchia e una nuova melodia [...] è già molto matura a 6 mesi. Anche la discriminazione del ritmo è presente a 7-8 mesi» (Berardi, Pizzorusso, 2007, p. 141).

Tornando alla incontaminata modalità d'ascolto del neonato, ci troviamo così a verificare quanto ciò trovi riscontro nel confronto con l'ascolto degli adulti che, anche inconsapevolmente, riversano, nella propria esperienza sonora – e nelle conseguenti risposte di natura emotiva – il consolidamento di dati sociali, culturali, di gusto ed abitudine nei quali si trovano collocati.

Ciò si verifica anche nei confronti della elementare successione dei suoni riconoscibili: i neonati colgono micro differenze tonali (impercettibili per orecchie disabitate) presenti in musiche non riferibili al sistema tonale occidentale, distribuito su dodici suoni. Tali suoni sono gli unici che il nostro 'condizionato' orecchio è abituato a cogliere in maniera confortevole, definendo 'stonato' o 'dissonante' tutto ciò che si colloca nell'intervallo esistente tra due unità sonore chiaramente riconoscibili. Tale possibilità discriminante si consolida su un dato convenzionale che, nei secoli, ha 'isolato' i dodici suoni del sistema musicale più utilizzato disabitando, di fatto, all'ascolto ed alla conseguente capacità di 'accoglienza' di più sottili sfumature sonore e musicali: «In alcuni casi gli adulti possono non discriminare un cambio di nota che preserva l'armonia, mentre il bambino di 6 mesi è in grado di farlo. In generale un neonato può distinguere sottili cambi tonali tipici di musiche di diverse culture, mentre l'adulto spesso perde la capacità di discriminare questi cambi in musiche di culture che non siano la propria» (Berardi, Pizzorusso, 2007, p. 141).

Sembra potersi quindi individuare una sorta di naturale e basilare capacità ricettiva che appare come uno degli aspetti più significativi dell'intelligenza nella sua prima fase di consolidamento. Una fase in cui l'intelligenza stessa si 'alimenta', nel senso più ampio del termine, anche e soprattutto mediante il dato comunicativo cui viene sottoposta e che la trova in una condizione 'naturale', primigenia, ancora priva di condizionamenti di sorta: «i bambini sono intelligenti per natura, capaci di apprendere spontaneamente fino a quando l'aiuto e il sostegno intorno a loro sono spontanei. Sembrano cominciare a fallire proprio quando il rapporto di sostegno viene imbrigliato nel sistema istituzionale preposto all'apprendimento, tanto che si sostiene che si debbano difendere anche all'interno del rapporto di insegnamento-apprendimento istituzionale le modalità dell'apprendimento naturale, in cui i bambini partono dalle loro rappresentazioni, da ciò che sanno, per formulare ipotesi verificabili sulla realtà, interpretare i dati e il mondo che li circonda, e decidere quali eventi meritino ulteriore attenzione.» (Scaleglio, 2008, p. 70).

La configurazione del cervello umano, a seguire gli studiosi più accreditati, annovera la ‘sensibilità’ musicale ed acustica tra i primi schemi funzionali di apertura e comunicazione con l’esterno (Aslin, Hunt, 2001). Tale predisposizione precede – come già osservato – quei fattori culturali che vengono, successivamente, ad aggiungersi sotto forma di esperienza ed abitudine, entrambe destinate a ‘limitare’ ed incanalare la capacità di fruizione nei sistemi musicali, sonori ed acustici del contesto culturale di appartenenza.

Utile risulta, ai fini di una più esaustiva panoramica su questa prima, delicata fase di apprendimento, la possibilità di individuare un parallelo avanzamento, nelle iniziali fasi di crescita e sviluppo, dello spettro linguistico e di quello sonoro-musicale, con la delineaazione di un profilo analitico delle due sfere intellettive che, grazie a studi ed approfondimenti come quelli di Patel, pone in evidenza una serie di elementi di imprescindibile rilievo: avanzamento dei canali di apprendimento, sviluppo delle sollecitazioni sensoriali e dell’acquisizione di dati generanti riverberi emotivi ed emozionali, sono tutti processi strettamente riferibili al duplice, parallelo – e complementare – binario linguistico e sonoro (Patel, 2008)¹.

Il linguaggio che inizia così a delinearci, nell’intersezione tra primi suoni e primi riconoscibili parametri linguistici, si rivela quale elemento di presenza costante, che parte da un ancoraggio emotivo profondo (*lifedeep*) – in termini di ricezione-risposta emotiva – e prosegue, già a partire dai primissimi momenti della vita, poggiandosi su uno sviluppo parallelo che continua a configurare lo stretto rapporto tra i due ambiti.

2. Prospettive pedagogiche e “permanenza” dell’intersezione letteratura-musica

Ovviamente la possibilità di individuare tale linguaggio come una vera e propria forma di intersezione di modalità comunicative, e quindi di compiuta interdisciplinarietà, prende consistenza con l’avanzare dell’età. Man mano che si entra in contatto con i due differenti campi di esperienza mediante l’acquisizione dei rispettivi codici, si inizia ad usufruire di tutte le sollecitazioni che arrivano dall’arte dei suoni (musica) e dall’arte dei suoni significanti (letteratura).

Quello che fino alla prima infanzia diveniva, come sopra esposto, un multiforme approccio sensoriale alle sollecitazioni narrative, vocali, sonore e musicali, e si configurava come primo racconto del mondo, conserva ed aumenta, sebbene spesso in una

¹ Da sottolineare, inoltre, che i collegamenti tra ambiti musicali, linguistici e verbali poggiano solide basi su acquisizioni scientifiche accertate: con elevati parametri di affidabilità, è possibile oggi affermare che l’apprendimento musicale nei primi anni di età trova una diretta correlazione nell’area dell’apprendimento verbale; il possibile sviluppo di entrambe le capacità non trova riscontro, ad esempio, nell’ampliamento della memoria visiva che, invece, non si implementa con ritmi simili e su canali accostabili a quelli della percezione musicale e verbale. A tal proposito cfr. Him-Chi Ho, Mei-Chun Cheung, Agnes S. Chan, *Music Training Improves Verbal, but not Visual Memory: Cross-Sectional and Longitudinal Explorations in Children*, in «Neuropsychology», 17, n. 3, 2003.

troppo forzata divisione, la capacità di ‘muovere’ sentimentalmente i fruitori, di coglierne risposte che mettono in evidenza la ‘predisposizione’ ricettiva ed una empatica ‘accoglienza’. Tale consapevolezza ci fa teorizzare la possibilità di pensare alla intersezione tra letteratura e musica come ad una forma di linguaggio realisticamente ‘permanente’ dal punto di vista educativo. Si parte, infatti, dalla prima percezione-narrazione di sé – esperita, come visto, mediante lo spettro d’ascolto – e si arriva, in una prima tappa relativa all’infanzia, alla possibilità di ascoltare storie, fiabe e racconti per poi leggerli, e al contempo si continua ad ascoltare un universo sonoro-musicale che inizia a configurarsi quale ‘colonna sonora’ della maturazione stessa, affinando gusti, consolidando risposte emotive, nutrendo emozioni. La possibilità di ‘tenere in contatto’ le due forme di fruizione narrativa (musicale e letteraria) può, da questa fase in poi, rivelarsi foriera di un elevato potenziale educante, poiché entrambe le espressioni artistiche (ed i relativi ambiti di fruizione) possono dimostrarsi rafforzative l’una dell’altra, in un continuo ‘ispessimento’ semantico ed in un sostegno reciproco in termini di interesse, di potenziale *appeal* e di struttura reticolare di saperi maggiormente ampliata.

Pensare alla musica come ad una forma di linguaggio da accostare, sovrapporre e ‘intersecare’ al codice linguistico letterario, ne consolida la valenza di ‘costante’ educativa: essa risulta infatti presente da sempre ed in continuo sostegno dei processi di formazione ed evoluzione accanto alla più riconoscibile e ‘praticata’ dimensione della parola (e della letteratura), di per sé preposta al racconto e, soprattutto, allo studio. Il suono musicale, per dirla con Nattiez, si determina così quale ‘discorso’ aperto (Nattiez, 1987), semanticamente ampliabile a prospettive che vanno anche oltre l’analisi dello stesso studioso franco-canadese ed arrivano alle sfere interdisciplinari che cerchiamo di sintetizzare in queste note.

Ovviamente l’attendibilità fondante le riflessioni che proponiamo parte da un presupposto di natura estetico-teorica: l’accettazione del fatto che la musica possa rappresentare altro da sé.

Si tratta, come è immediatamente avvertibile, di una annosa questione che, da *Il bello musicale* di Hanslick (1978) in poi, ha visto una accelerazione, un approfondimento ed una prevedibile esacerbazione dello scontro tra sostenitori della musica cosiddetta ‘pura’ – come lo stesso Hanslick – e sostenitori della musica cosiddetta ‘a programma’; ovvero tra musicisti e critici propensi a credere che la musica si esaurisca nell’elemento che la costituisce – il suono – e altrettanti illustri addetti ai lavori convinti che la musica possa accogliere in sé significati, rimandi, allusioni se non, addirittura, narrazioni vere e proprie, almeno sotto forma di evocative ‘impressioni’.

Rino Maione, ne *Il poema sinfonico*, liquida la questione e le tesi relative alla musica *pura* di Hanslick in modo quasi lapidario: «il concetto di ‘musica assoluta’ come *musica che non significa altro se non se stessa*, è cosa inconcepibile, e le parole che tale concetto formulano riempiono la bocca soltanto d’aria» (Maione, 2002 p. 12), e ribadendo con energica convinzione, poggiandosi anche su una esaltazione dell’arte musicale direttamente riferibile allo Schopenhauer de *Il mondo come volontà e rappresentazione*, arriva a dire: «quando mai i grandi musicisti hanno intonato il mondo reale e non lo hanno trasfigurato in musica *pura*? Direi che il vero della musica è più vero del reale [...] Onde si può concludere che in musica la rappresentazione altro non rappresenta se non l’espressione dei sentimenti [...] un moto di ‘programma’ è sempre intrinseco ad essa; ed è proprio

questo moto, questo stimolo la condizione prima che sveglia e muove l'interiore coscienza inventiva del compositore. Il programma è genetico alla musica, pur se il mondo reale sfugge alla sua natura.» (Maione, 2002 p. 18-20). Come a dire che il fatto stesso che la musica possa muovere emotivamente lo stato d'animo dell'ascoltatore certifica, a posteriori, il dato che la musica 'ospiti' un significato che determina risposta emotiva.

E nell'analisi di tale risposte, d'accordo con Maione (e, prima di lui con Calvin S. Brown (1996) e con le sue lungimiranti teorie esposte in *Musica e letteratura. Una comparazione delle arti*) ci sentiamo di sostenere che la musica e la letteratura – entrambe – raccontino sempre qualcosa; e che, di conseguenza – ed ovviamente nella delimitata sfera di riferimento semantico – possano raccontare anche 'la stessa' cosa. Ovviamente non parliamo degli aspetti peggiori e stucchevoli della musica a programma, ovvero gli infelici tentativi di mera imitazione sonora affidata a strumenti in grado di riprodurre, ad esempio, cinguettii, versi, rumori, che anche nelle illuminanti riflessioni di musicisti/critici come Robert Schumann – tra i migliori esponenti di una musica 'significante' – venivano classificati senza esitazione tra le pratiche musicali più esecrabili in assoluto. Ci riferiamo invece alla già accennata capacità della musica di cogliere la medesima sollecitazione emotiva di un racconto, di una narrazione, di un verso o di un ritratto; la capacità di fornire, mediante i mezzi di un'altra arte, una *trasposizione artistica* vera e propria, tendente a cogliere il 'senso profondo' del messaggio; il riverbero di un coinvolgimento emotivo che rimane *impresso* nella mente e nell'anima di chi ascolta, legge, osserva e suona, a prescindere dalla forma artistica che, incantata e mutevole, ospita quel contenuto.

Su questa base durante l'Ottocento, grazie soprattutto alla genialità quasi 'militante' di compositori come Franz Liszt ed Hector Berlioz, si faceva spazio la categoria musicale del *Poema sinfonico*: nuova elaborazione strumentale che si poneva come obiettivo la possibilità di riportare, mediante i soli suoni, descrizioni, scene, racconti e sensazioni, spaziando dalla mitologia ai racconti fantastici; da Dante a Shakespeare; da Shelling a Hugo.

Pensiamo possano bastare due esempi, per rendere conto di quanto la stagione del poema sinfonico si faccia testimone del consolidamento del linguaggio interdisciplinare che stiamo tentando di individuare quale possibile fulcro educativo permanente. Il primo riguarda il poema sinfonico *Ce qu'on entend sur la montagne*, composto tra il 1846 e il 1847 da César Franck, dall'omonima poesia di Victor Hugo, pubblicata nel 1831 nella raccolta *Feuilles d'Automne*. Nei versi del poeta francese si presenta il conflitto tra la voce della natura – in armonia col creato – e quella degli uomini – in irrisolta sofferenza e disperazione – di fronte ad uno scenario amplissimo e perturbante, sull'alto di una montagna la cui visuale diviene quasi metafisicamente omnicomprensiva, tendente a rappresentare la sconcertante *immensité* dell'intero mondo. Franck 'risolve' tale complessa rappresentazione mediante una sintesi che utilizza metaforicamente lo 'spazio sonoro' per condensare l'immensità che tutto contiene: egli fa muovere le due voci (umana e naturale) con l'avvicinarsi e l'intrecciarsi di due temi che si inseguono in una 'regione sonora' che egli ha già allargato a dismisura ampliandone i confini fino ai limiti della percezione sonora: usa infatti due suoni lunghi, costanti e, soprattutto, posti agli estremi dell'intera gamma percepibile, profondamente grave l'uno; acutissimo l'altro. Così egli 'racchiude' l'*immensité* musicale, che diviene l'immensità entro cui rappresentare l'irrisolto conflitto di Hugo, nel quale gli uomini si affannano a chiedersi, ancora, il senso della vita nel mistero del creato.

Circa un decennio dopo, Franz Liszt, che a sua volta nel 1848 aveva scritto un poema sinfonico sulla stessa poesia di Hugo, nel 1856 compone la *Dante-Symphonie*, dalla *Divina Commedia* di Dante Alighieri. Un particolare, più di altri, può servire a comprendere quanto possa sostanziarsi in musica il senso più profondo dell'arte poetica: arrivando al punto in cui, nella sinfonia, Liszt deve rendere l'idea della melanconica sofferenza cui sono sottoposti gli amanti del V Canto dell'*Inferno*, Paolo e Francesca, Liszt compie il passo più significativo in termini di 'trasposizione' artistica definitivamente compiuta. Non riuscendo a condensare in nessuna espressione² a supporto della partitura il 'senso' e lo spessore sentimentale di quel dolore, decide di apporre sulle note della partitura direttamente i versi di Dante! Egli chiede agli orchestrali, di fatto, di suonare l'intenzione emotiva proveniente da quei versi che egli ritiene condensino il senso di un dolore e di un travaglio inesprimibili mediante altre parole, ma non mediante la musica: «*Nessun maggior dolore / che ricordarsi del tempo felice / ne la miseria;*» la poesia, quindi, si fa indicazione espressiva e sentimentale che il musicista deve immediatamente trasporre in arte dei suoni: deve suonare quelle note pensando che 'devono significare' *quel* sentimento (Acone 2007).

Da questo registro di analisi storica dei rapporti tra letteratura e musica si evince un legame assai stretto che, ci pare, possa confortare maggiormente la possibilità di individuare un linguaggio che può divenire utile anche in chiave operativa, se proposto in contesti scolastici ed educativi: ci chiediamo infatti quanto potrebbe essere utile, durante lo studio di determinati autori ed opere, dell'una o dell'altra arte, potersi avvalere del doppio canale riferibile a differenti espressioni artistiche aventi, però, come fulcro semantico, il medesimo argomento, lo stesso protagonista, identica narrazione. Palese risulta la possibilità di supportare lo studio di una singola disciplina – e dei relativi autori – con il supporto dell'altra. Attività sovrapposte di lettura, ascolto, analisi delle diverse versioni-trasposizioni possono convogliare maggiore attenzione su opere d'arte che vengono fruitte mediante un 'approvvigionamento' culturale ad ampio spettro, in cui, di volta in volta, un contenuto diventa poesia, narrazione, frase musicale, *aura*; e, in conseguenza di tale ampliamento, si 'potenzia' generando maggior interesse negli studenti.

Tale potenzialità in ambito scolastico/formativo si conferma poi nella possibilità che l'intersezione letteratura-musica si riveli quale effettivo linguaggio educativo permanente poiché, a seconda degli autori e delle opere, può accompagnare il percorso di studenti e studiosi lungo l'intero arco della vita, dai contesti effettivamente scolastici a quelli tecnico-specialistici, da quelli culturali a quelli 'semplicemente' ricreativi, fornendo sempre un solido supporto di natura contenutistica.

3. Traiettorie conclusive. Il metalinguaggio educante tra letteratura, musica e infanzia

In una ulteriore prospettiva, all'orizzonte di una 'educabilità' costante, pensiamo sia possibile proporre un 'innesto' nel linguaggio musico-letterario appena individuato.

² Le partiture dell'Ottocento abbondano di espressioni – prevalentemente in lingua italiana – come *dolente, sofferto, con profondo sentimento* etc.

Tale linguaggio accompagna l'essere umano durante tutta la sua evoluzione, sin dalla primissima infanzia. Ci chiediamo quindi se la stessa infanzia non possa tornare come elemento *medium* e di potenziamento, a rafforzare a consolidare una fruizione del doppio codice letterario e musicale che, così facendo, diventerebbe un meta-linguaggio estetico-esistenziale avvalendosi, in età più adulte e avanzate, del registro infantile utile a connettere e consolidare i legami tra le diverse sfere della fruizione artistica.

Non è un caso che alcuni tra i più grandi esponenti delle due arti hanno trovato, in una fase di maggiore maturità compositiva, e consolidato compimento poetico, nella incantata 'regione infantile' quello spazio di esaustivo riferimento all'arte più lontana dalle proprie corde, riconosciuta però come ineludibile specchio della propria e come completamento estetico della personale – artistica – visione del mondo.

Per Giovanni Pascoli il recupero dell'infanzia si attuava mediante un *fanciullo musicale*, unico possibile creatore e ri-creatore della bellezza nel mondo. Una demiurgica poiesi permeata di musica, cui non sarebbe bastato il solo verso.

Lo stesso 'completamento' lo troviamo in Robert Schumann, quando, volendo ricostruire il senso di un tragitto e di una narrazione di sé in termini quasi autobiografici, 'recupera', in direzione opposta, letteratura e infanzia, e in raccolte come l'*Album per la gioventù*, del 1848, elabora in musica la dimensione del ricordo e del racconto, degli incanti bambini filtrati attraverso le storie ed i ritratti più belli, dal *Cavaliere selvaggio* a *Knecht Ruprecht*, da *Sheherazade* a *Mignon* (Acone 2015).

La prosecuzione di un linguaggio permeato di letteratura e musica si arricchisce, in questo senso, di una 'felice regressione' che, paradossalmente, si rivela quale essenziale – e maturo – completamento. Tale linguaggio, così 'completato', da educativo permanente – riferito all'intersezione letteratura-musica – si sublima in un meta-linguaggio triadico nella connessione letteratura-musica-infanzia, ed apre ad ulteriori, variegiate ed ampie, prospettive di sviluppo e arricchimento culturale.

Bibliografia

- Acone, L. (2007), *Dante-Liszt. Per una definizione dei rapporti tra poesia e musica*, in *Lavori in corso. Ricerche di Italianistica*, Delta 3 Edizioni, Grottaminarda.
- Acone, L. (2015), *The sound of music as first form of language and intersection of literature, music and childhood*. pp.137-145. In *Researching Paradigms of Childhood and Education*. 2' Symposium: *Child Language and Culture*, CIP, Zagreb.
- Acone, L. (2015), *The musical narration of nineteenth century. Stories, education and childhood in Robert Schumann's piano compositions*. pp.270-281. In *Researching Paradigms of Childhood and Education*. 3' Symposium: *Researching Musical Paradigms of Childhood and Education*, CIP, Zagreb.
- Acone, L. (2015), *Le mille e una nota. Letteratura, musica, infanzia. Orizzonti interdisciplinari e pedagogici*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Aslin, R. N., Hunt, R. H. (2001), *Development, plasticity, and learning in the auditory system*. In Nelson, C. A., Luciana, M. (2001, a cura di), *Handbook of Developmental Cognitive Neuroscience*, MIT Press, Cambridge.
- Berardi, N., Pizzorusso, T. (2007), *Psicologia dello sviluppo*, Laterza, Bari-Roma.
- Beseghi, E. (2008, a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figura, la voce, lo sguardo*, Bononia University Press, Bologna.

- Brown, C. (1996) *Musica e Letteratura. Una comparazione delle arti*, Lithos editrice, Roma.
- Chianese, G. (2013), *Educazione Permanente. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti*, Franco Angeli, Milano.
- Edler, A. (2008), *Schumann e il suo tempo*, EDT, Torino.
- Hanslick, E. (1978), *Il bello musicale*, Firenze, Giunti-Martello.
- Ho Him-Chi, Cheung Mei-Chun, Chan Agnes S. (2003), *Music Training Improves Verbal, but not Visual Memory: Cross-Sectional and Longitudinal Explorations in Children*. in «Neuropsychology» XVII, n.3, 2003.
- Imberty, M. (1986) *Suoni Emozioni Significati. Per una semantica psicologica della musica*, Clueb, Bologna.
- Maione, R. (2002), *Il Poema Sinfonico. La musica come categoria poetica*, Ricordi, Roma.
- Nattiez, J. J. (1987) *Il Discorso musicale. Per una semiologia della musica*, Einaudi, Torino.
- Patel, A. (2008), *Music, Language and the Brain*, Oxford University Press, New York.
- Rosati, L. (2002) *Formazione degli adulti ed educazione permanente*, Morlacchi Editore, Perugia.
- Scaglioso, C. M. (2008), *Suonare come parlare. Linguaggi e neuroscienze, implicazioni pedagogiche*, Armando, Roma.
- Schopenhauer, A. (1989) *Il mondo come volontà e rappresentazione*, Mondadori, Milano.
- Soldera, G. (1995), *Conoscere il carattere del bambino prima che nasca*, Bonomi, Pavia.

Educazione permanente e apprendimento linguistico degli adulti immigrati.

Un'indagine sulle scuole di italiano per immigrati

di Marco Catarci – Università degli Studi Roma Tre

Abstract: This contribution focuses on the “rete Scuolemigranti”, a network of organizations supporting learning of Italian as a second language on behalf of immigrants in Lazio Region. Courses in Italian as a second language in these non-formal places are arranged according to different learning stages and levels, in partnership with schools.

Keywords: Lifelong learning, intercultural education, immigrants

1. L'apprendimento permanente dei migranti come diritto chiave per l'accesso agli altri diritti

Nella cosiddetta “società della conoscenza”, saperi, abilità e competenze sono considerati risorse indispensabili nella vita del soggetto, poiché il loro possesso determina la possibilità di partecipare consapevolmente alla vita sociale e politica, al mercato del lavoro, alle opportunità culturali e ad ogni dimensione della società contemporanea.

Una democrazia sostanziale presuppone, allora, che il diritto degli individui ad acquisire informazioni, conoscenze e saperi sia costantemente tutelato e assicurato. L'apprendimento va considerato, infatti, in primo luogo un *diritto*, il cui esercizio consente a ciascuno di svilupparsi, partecipare, agire socialmente e politicamente.

Nel caso degli immigrati, anche se i bisogni formativi e culturali di tale gruppo sono presenti in ogni fase dell'esperienza migratoria, condizionandone altresì sviluppi ed esiti a seconda delle risposte ricevute, tali aspetti vengono raramente presi in carico dai servizi territoriali. L'assenza di risposte ai bisogni culturali degli immigrati, spesso percepiti come “supplementari” rispetto ad altre necessità (ad esempio, quelle primarie), fa sì che la questione della loro integrazione sociale sia declinata in senso meramente “assimilazionista”, ovvero in termini di semplice inserimento lavorativo nel mercato del lavoro della società di accoglienza, imponendo al soggetto anche drammatiche rotture sul piano dell'identità culturale.

L'attenzione alla molteplicità dei bisogni formativi e culturali (espliciti e impliciti) del soggetto migrante, nell'ambito del suo percorso di integrazione sociale, permette allora all'approccio formativo di assumere una fondamentale valenza di contrasto all'esclusione sociale.

2. L'indagine sulle scuole di italiano per immigrati

L'indagine che qui si presenta è stata svolta nel contesto di Roma e provincia tra settembre 2013 e giugno 2014, nell'ambito del progetto "L'ABC della Cittadinanza", attuato nel quadro del Fondo Europeo per l'integrazione dei cittadini dei paesi terzi (Azione 1, annualità 2012)¹. Obiettivo dell'indagine – coordinata da Massimiliano Fiorucci e Marco Catarci – è stato quello di analizzare da un punto di vista pedagogico le pratiche di formazione linguistica promosse dalle scuole di italiano per i migranti nel contesto di Roma e Provincia.

La ricerca è stata realizzata, in particolare, all'interno di organizzazioni rappresentative delle diverse realtà della rete Scuolemigranti, istituita nel 2009 nel contesto romano per mettere in collegamento le più importanti scuole di italiano per stranieri, all'interno delle associazioni di volontariato e del privato sociale. Caratteristiche essenziali di queste scuole sono la gratuità dei corsi, la riproduzione a cicli ricorrenti o continuativi durante l'anno, la finalità complessiva di promozione dell'integrazione sociale, dell'utilizzo dei servizi di base, dell'esercizio dei diritti fondamentali. I percorsi formativi attuati in tale prospettiva si contraddistinguono per la cura nell'accoglienza, l'approccio olistico ai problemi del singolo, la bassa soglia per consentire l'accesso alle persone con particolari carenze di istruzione o deboli e svantaggiate, la predisposizione all'indirizzo e accompagnamento verso strutture di sostegno (Venanzetti, 2013: 11-14).

In una prospettiva qualitativa, il disegno della ricerca ha previsto, in particolare, i seguenti strumenti: analisi della letteratura e della documentazione disponibile sulle pratiche di formazione linguistica a favore dei migranti, realizzazione di 13 interviste semi-strutturate e 4 gruppi focus (che hanno coinvolto nel complesso ulteriori 22 soggetti) rivolti a testimoni privilegiati (vale a dire, responsabili e docenti delle organizzazioni che promuovono percorsi di formazione linguistica per gli adulti immigrati). Una selezione di nuclei tematici emersi nel corso dell'indagine viene presentata di seguito, attraverso la citazione dei passi più significativi delle interviste e dei gruppi focus realizzati, con l'intento di "dare voce" agli interlocutori sui temi oggetto di indagine.

3. Approcci per l'accesso dei discenti ai percorsi di apprendimento linguistico

Come è noto, quello della effettiva accessibilità all'offerta formativa è un aspetto cruciale per la costruzione di una prospettiva formativa in grado di contrastare la marginalità sociale (Schwartz, 1995; Susi, 2012; Federighi, 2000).

¹ Vengono qui presentati sinteticamente gli aspetti più significativi della ricerca. Per una descrizione più approfondita dell'indagine si rinvia a Catarci M., Fiorucci M., Trulli M. (2014), *L'ABC della cittadinanza. Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*, FrancoAngeli, Milano.

Nel corso della ricerca gli interlocutori hanno evidenziato che, nella predisposizione dell'offerta formativa, risulta strategico, in primo luogo, un forte ancoramento di essa ai contesti di vita e di lavoro dei partecipanti. Una responsabile di una scuola di italiano spiega: *"I nostri corsi vengono disegnati intorno alle esigenze e agli interessi dei corsisti, sono arricchiti da attività extracurricolari, giochi didattici e materiali 'autentici' [ovvero riferiti alla realtà della vita quotidiana] per stimolare la partecipazione attiva e il protagonismo degli allievi"* (Int.1)².

Per assicurare un effettivo accesso alle opportunità formative, la gratuità dei percorsi, la promozione di occasioni di partecipazione, la predisposizione di un clima aperto ed accogliente appaiono dimensioni strategiche: *"I corsi sono aperti e gratuiti, l'ambiente classe si presenta accogliente e coinvolgente. Per le prime lezioni abbiamo utilizzato dei mediatori linguistico-culturali. Le attività coniugano i bisogni formativi dei partecipanti con interessi relativi sia alla loro età che al loro bisogno di inserimento nel nuovo tessuto sociale, [così] come la nuova realtà culturale alla quale si affacciano"* (Int.2).

Per raggiungere il potenziale pubblico della formazione vengono attivati, inoltre, specifici dispositivi di informazione e sensibilizzazione. Un'intervistata spiega che i canali impiegati per l'informazione sono molteplici (siti web, volantini, locandine, etc.); tra di essi, particolarmente efficaci appaiono i contatti informali, come racconta un'insegnante: *"[L'informazione] si inserisce sul sito dell'associazione, [su quello della] rete Scuolemigranti, si fa volantinaggio, si appendono locandine; il passaparola è tra le cose più efficaci, perché c'è anche la questione della fiducia, no? [...] me lo dice un mio amico, me lo dice un mio parente, io già ci sono andato per cui ti dico che lì puoi andare [...] è gratuito, puoi fare la certificazione per il permesso di soggiorno"* (GF.1).

Va tuttavia osservato che quello della formazione linguistica gratuita a favore dei migranti è, senza dubbio, un ambito nel quale la domanda di formazione supera ampiamente l'offerta disponibile. Una docente racconta: *"Io ricevo una quantità incredibile di telefonate quotidiane [...], per la richiesta di corsi di italiano. Il mio numero è presente sul sito di 'Roma Multietnica', dove ci 'finiscono' più o meno tutti [...] e quindi anche tantissimi italiani mi chiamano per le loro badanti, piuttosto che per la fidanzata venuta dalla Thailandia, etc. Quindi, ricevo una quantità di telefonate incredibile [...], al punto che non ho neanche più fatto volantinaggio per i corsi negli ultimi tempi"* (GF.1).

Assai interessante è poi il caso di una organizzazione che ha una lunga esperienza di collaborazione con gli istituti scolastici sui temi dell'educazione interculturale. In questo caso, l'intervistata spiega che proprio la "scuola" si è rivelata un canale strategico per consentire a molte donne migranti, madri di allievi della scuola, di accedere alla formazione linguistica: *"Già eravamo nella scuola [...] e abbiamo usato proprio [questo] canale [...]: abbiamo chiesto alle scuole di promuovere il corso tra i genitori stranieri [...], quindi sapevamo che comunque avremmo intercettato una domanda [...]. Abbiamo anche intercettato molte donne che, pur essendo da tanti anni in Italia, comunque non avevano avuto l'occasione, l'opportunità, il coraggio [...] di andarsi a cercare qualcosa da sole, e andarselo a cercare in un posto estraneo, quindi la scuola comunque è un luogo rassicurante ed è stato facile"* (GF.2).

² Cfr. tabella di decodifica delle interviste dell'indagine (Catarci, Fiorucci, Trulli, 2014: 155-156) che riporta il numero dell'intervista (Int.) o del gruppo focus (GF.).

Una strategia adottata soprattutto dalle organizzazioni di dimensioni più significative per favorire la massima accessibilità alle opportunità formative è quella di organizzare cicli formativi continui che si susseguono nell'arco dell'anno, consentendo così ai partecipanti di avviare la propria esperienza formativa in qualsiasi momento intendano farlo. Un intervistato riferisce: *“Per favorire l'accesso ai corsi si è deciso di sviluppare i corsi in cicli continui che si ripetono durante l'anno, in questo modo siamo in grado di accogliere anche studenti che si presentano a corso avviato”* (Int.5). Organizzando i corsi di livello elementare in cicli continui per tutto l'anno, senza pause nel calendario formativo, si intende “abbassare” la soglia di accesso al servizio per facilitare l'esercizio da parte dei discenti del proprio diritto all'apprendimento permanente: *“La scuola non chiude mai per tutto l'anno, ci sono quattro orari giornalieri [...], quindi l'accesso [degli utenti] con il passaparola è continuo, infatti noi a regime abbiamo 2200 studenti l'anno. [...] Questa scelta [...] incide poi [...] sulla partecipazione alle attività interculturali: abbiamo fatto il laboratorio teatrale, li abbiamo portati tutti al Quirinale, erano 80, tra l'altro ci fermamo come corteo non autorizzato, perché tra gli studenti e i volontari che accompagnano, abbiamo una marea di gente!”* (GF.2).

4. Strategie per il successo formativo dei discenti

Nel corso dell'indagine sono state altresì approfondite le modalità attraverso le quali, all'interno delle scuole di italiano per migranti, viene perseguito il successo formativo dei discenti.

Viene anzitutto osservato che per conseguire tale obiettivo è imprescindibile una progettazione formativa rigorosa e coerente con i bisogni e le esigenze del pubblico della formazione, con un'attenzione non secondaria per gli aspetti organizzativi e logistici (vale a dire giorno, orario e luogo della formazione). Una intervistata racconta: *“L'accesso ai corsi e il successo formativo vengono promossi dall'insieme del sistema, programmato con attenzione in ogni sua fase: dalla promozione mirata dei corsi, alla scelta concordata di giorni e orari, venendo incontro il più possibile alle necessità specifiche dei corsisti, alla valutazione dei livelli linguistici e di conseguenza allo sviluppo del programma didattico e del syllabo, alla scelta dei materiali”* (Int. 9).

Le alterne circostanze dell'esperienza migratoria influiscono, però, in modo determinante sulla frequenza e sulla modalità con le quali i discenti partecipano alle attività formative. Va osservato che una certa discontinuità nella frequenza dei discenti al percorso formativo sembra essere peculiare soprattutto tra i partecipanti ai percorsi formativi di livello elementare (ad esempio nel percorso di livello A1 del quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue), mentre, nell'ambito di livelli più elevati (ad esempio, nel percorso di livello A2) si registra di certo una maggiore solidità del gruppo-classe: *“C'è un'alta dispersione, rispetto alla frequenza delle classi, per il tipo di vita che fanno. [...] Le classi di alfabetizzazione sono un po' un 'porto di mare', mentre le classi avanzate [...] sono composte di persone un pochino più 'stabili' dal punto di vista sociale, che possono avere una continuità nello studio”* (GF. 2).

Va osservato che le asperità dell'esperienza migratoria possono determinare una vera e propria "resistenza" nei confronti dell'offerta formativa, che, nel caso dei migranti, si aggiunge a quella comunemente riscontrabile in coloro che accettano di tornare in formazione dopo averla abbandonata in passato. A questo proposito, una intervistata riferisce: *"Il filtro affettivo dipende dall'esperienza migratoria, più che dalla provenienza [culturale]. Questo ormai l'abbiamo imparato ogni volta che lavoriamo con soggetti che hanno un'esperienza migratoria più dura: [ad esempio] i rifugiati, i minori"* (GF.1).

La resistenza rispetto alla proposta formativa sembra quindi determinata da una condizione di vera e propria "invisibilità" vissuta dai soggetti, che all'inizio del percorso formativo fanno fatica a riconoscersi come portatori di una storia o testimoni delle vicende vissute nel proprio paese e nel viaggio: *"All'inizio [...] è uno scoglio che devono [superare] [...], poi dopo riescono a raccontarsi e a raccontare, ma dopo, dopo, dopo. Anche il fatto stesso che loro parlano sempre a bassa voce, che non riescono a dire il proprio nome [...] è segno che non riescono neanche a riconoscersi come persone [...] come portatori di storie"* (GF.1).

In questa prospettiva, una docente spiega che, poiché la resistenza del soggetto alla proposta formativa è strettamente connessa, oltre a quanto vissuto nel proprio Paese, alle attuali forme di esclusione subite nella nostra società, per alcune tipologie di discenti va allora attuata una continua mediazione sociale e culturale, indirizzata alla costruzione di una relazione efficace tra il servizio formativo e gli utenti. Un valido esempio di tale prospettiva è rappresentato dallo sviluppo di percorsi formativi di prossimità, realizzati all'interno delle abitazioni delle donne immigrate: *"Si tratta di docenza a domicilio per piccoli gruppi di donne. Questa idea [...] è nata per cercare di far seguire un percorso di apprendimento anche a donne che vivono in condizioni di marginalità sociale, come per esempio donne bengalesi che si trovano in Italia da sette anni e non sono mai andate a un corso di italiano [...], perché il rapporto con la società è filtrato o dal marito o dal figlio, [...] quindi attraverso la mediazione abbiamo conosciuto alcune donne che ci hanno ospitato nelle loro case – una donna mette a disposizione la propria casa e ospita altre cinque, sei persone"* (GF.1).

5. Metodologie educative adottate

Nel corso dell'indagine, gli intervistati hanno descritto un'ampia gamma di metodologie educative adottate nelle iniziative di formazione rivolte agli immigrati (lezioni frontali, gruppi di lavoro, didattica laboratoriale, attività ludiche ed espressive, etc.).

In generale, nello svolgimento della didattica vengono privilegiate attività indirizzate prioritariamente all'acquisizione di abilità comunicative nel contesto quotidiano di vita e di lavoro. L'offerta formativa si caratterizza, così, per un approccio orientato alla comunicazione, mediante attività di conversazione, scrittura e comprensione linguistica: *"In classe viene utilizzato principalmente l'approccio comunicativo, le lezioni prevedono per una buona parte conversazione e dialogo su vari input, sia forniti dall'insegnante che dagli studenti stessi. Il restante tempo è dedicato ad attività [...] come lettura e scrittura in italiano, esercizi sulla grammatica. È favorito un approccio*

integrato che stimoli le facoltà comunicative degli studenti a partire dalla propria esperienza e dall'esperienza comune. Sono previste attività pratiche che permettano agli studenti di associare la lingua ad un'esperienza diretta e ad attività di ascolto e comprensione di storie e canzoni” (Int.8).

Una docente precisa che lo studio della grammatica della lingua italiana viene proposto secondo una modalità induttiva: ad una impostazione di tipo tradizionale, per la quale dallo studio di principi generali si passa alle applicazioni in casi particolari, si preferisce un'attività organizzata di osservazione e riflessione su esperienze e fatti, fortemente connessi ai contesti di vita dei discenti, dai quali si risale a principi generali. Una docente riferisce: *“La grammatica viene sempre fatta nel modo più induttivo possibile, facendogli cercare di osservare proprio quello che emerge [...] dalla classe, da quello che ascoltano, [...] libri [...] si alternano [a] [...] volantini della spesa, informazioni, annunci sui giornali. E le uscite [...] abbiamo cercato di farle diventare materiale didattico, nel senso che [...] nel corso [di esse] [...] abbiamo cercato dei momenti per fermarci a fare un po' di didattica, partendo da quello che stavano guardando” (GF.2).*

L'obiettivo è, pertanto, quello di perseguire l'acquisizione, non soltanto, di conoscenze linguistiche, ma di più articolate competenze comunicative, indispensabili in un percorso di effettiva integrazione sociale nell'ambito sociale, formativo e lavorativo. Una docente racconta: *“Noi lavoriamo molto con l'approccio comunicativo, come immagino tutti quanti, la grammatica è sempre induttiva, facciamo lavorare molto i gruppi. [...] Mi piace anche fare gli esercizi strutturali, grammaticali, alla fine 'tutti insieme appassionatamente', una frase per uno nell'esercizio, perché per loro [i discenti] è estremamente gratificante [...] scoprire la regola e applicarla [...] e chiunque abbia studiato una lingua straniera sa che è gratificante, un pochino di strutturalismo vecchia scuola: ma perché no?” (GF. 1).*

Una insegnante spiega quanto una tale prospettiva interculturale la coinvolga in prima persona, nel tentativo di dar vita a quella “educazione problematizzante”, definita da Paulo Freire come un'attività di insegnamento che è sempre anche di apprendimento, dal momento che “l'educatore non è solo colui che educa, ma colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa” (Freire, 2004 :69): *“Io utilizzo moltissimo lo scambio linguistico in classe: io imparo [...] in bengalese, tu la impari in italiano; io imparo il 'sole' in arabo, tu lo impari in italiano, con i ragazzi funziona tantissimo, loro si divertono tantissimo e per le parole che si dicono nella lingua madre si trova subito il corrispettivo italiano” (GF. 2).*

Particolarmente prediletta in molte scuole di italiano è, poi, una metodologia di ispirazione “attivista”, che pone il discente come soggetto attivo del proprio processo di apprendimento, superando modalità tradizionali direttive (ad esempio la lezione frontale) con lavori di gruppo e progetti, giochi di ruolo, attività di simulazione, anche al fine di favorire la comunicazione orizzontale nel gruppo: *“Nel caso di giovani studenti, si adottano metodologie di educazione attiva, lavori di gruppo o giochi di competizione. Nel caso di adulti, si fa ricorso a lezioni frontali e gruppi di lavoro” (Int.4).* Molto interessante è, in questa prospettiva di didattica laboratoriale, l'utilizzo della visita didattica *“nei luoghi di vita quotidiana (poste, mercato, etc.) e [...] ai monumenti di Roma” (Int. 11).* Tale approccio assume una doppia valenza di promozione sia culturale sia socio-economica, come racconta una intervistata: *“Abbiamo cercato di fare delle*

cose fuori [dalla scuola], di portarli a vedere dei luoghi della città che loro non conoscevano, sia culturali sia che potessero essergli utili dal punto di vista del lavoro. Per esempio siamo andati a visitare un centro di orientamento al lavoro, che era una cosa che ci avevano chiesto, li abbiamo portati all'Auditorium, alle Catacombe [...], e questa cosa mi sembra che piaccia molto” (GF.2).

Al termine della discussione dei temi emersi nel corso della ricerca qualitativa, si può osservare che l'educazione degli adulti acquisisce una caratterizzazione inedita anche per effetto della tematica dei diritti di cittadinanza dei soggetti immigrati: l'istruzione è un “bene in sé”, un diritto soggettivo indisponibile. Per conseguenza tutti i soggetti debbono poter fruire delle opportunità reali che li rendano capaci di svilupparsi e realizzarsi. Se garantiti, i diritti alla formazione diventano dunque strategici, perché consentono agli individui di identificare i propri bisogni, di progettare i propri itinerari personali e professionali, di meglio definire strategie per la rivendicazione e la tutela dei propri diritti.

Bibliografia

- Catarci M., Fiorucci M., Trulli M. (2014), *L'ABC della cittadinanza. Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*, Franco Angeli, Milano.
- CESV-Centro Servizi per il Volontariato del Lazio, Scuolemigranti (2013), *Laboratori di Cittadinanza. Imparare l'italiano con la rete Scuolemigranti*, Roma.
- Federighi P., a cura di (2000), *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*, Ministero della Pubblica Istruzione – Biblioteca di Documentazione Pedagogica, European Association for the Education of Adults, Firenze.
- Freire P. (2004), *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino (ed. or. 1969).
- Schwartz B. (1995), *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, Anicia, Roma.
- Susi F. (2012), *Educare senza escludere. Studi e ricerche sulla formazione*, Armando, Roma.
- Venanzetti A. (2013), *La rete Scuolemigranti del Lazio. Un'esperienza unica in Italia*, in CESV-Centro Servizi per il Volontariato del Lazio, Scuolemigranti, cit.

Ri-animare la lettura e costruire patrimoni culturali e relazionali

di Rosita Deluigi – Università degli Studi di Macerata

Abstract: The pedagogical prefix *inter* (cultural, generational, personal...) it is based on the intentional design of dialogic experiences. Animated readings can become a way of discovery and exploitation of culture, active participation and creativity. In a climate of trust, children learn together, develop creativity and use different communicative languages. In our project, with an intergenerational team, we promoted common heritage of knowledge and situated expertise.

Keywords: animated readings, social inclusion, intergenerational dialogue

La seconda edizione dell'iniziativa nazionale *Libriamoci a scuola*, che ha avuto luogo dal 26 al 31 ottobre 2015, promossa dal Centro per il libro e la Lettura (MiBACT) e dalla Direzione generale per lo studente (MIUR), ha sostenuto giornate di lettura ad alta voce nelle scuole italiane di ogni ordine e grado. «Un evento di partecipazione alla lettura senza steccati, dove ognuno sarà protagonista con le proprie conoscenze, la propria passione, la propria storia di vita»¹: un invito ad avviare esperienze per sensibilizzare gli studenti all'importanza della lettura come via di conoscenza, di apertura e di creatività.

In questa cornice abbiamo costituito un'équipe intergenerazionale – formata dalla ricercatrice e da due insegnanti di scuola dell'infanzia in pensione – che ha realizzato letture animate rivolte a due scuole dell'infanzia di Macerata². I linguaggi della narrazione hanno originato uno spazio dedicato alla valorizzazione della lettura, alla partecipazione attiva e allo sviluppo della fantasia dei bambini (e non solo).

Gli interventi sono stati strutturati percorrendo alcuni orientamenti educativi e didattici che, grazie al confronto tra competenze ed esperienze sul campo, hanno preso forma con leggerezza e apertura verso i contesti coinvolti. In particolare, segnaliamo i campi di significato che hanno fatto da sfondo alle attività:

- *La narrazione animata:* come canale di comunicazione privilegiata per declinare la lettura ad alta voce, in vista della partecipazione e sperimentazione diretta dei destinatari, non solo in veste di fruitori-utenti, ma in quanto interlocutori diretti (Carzan, Scalco, 2009; Deluigi, 2011).

¹ <http://www.libriamociascuola.it/> ultima consultazione: 16.04.2016.

² Le scuole dell'infanzia coinvolte – “Gianni Rodari” e “Via dei Sibillini” – fanno parte dell'Istituto Comprensivo Mestica di Macerata.

- Il prefisso *inter*: approccio trasversale della proposta volta all’inclusione, allo scambio, al dialogo, all’accoglienza dei diversi punti di vista emersi a livello di gruppo e di singolo bambino (Giusti, 2012; Granata 2016).
- *I linguaggi plurali*: strategie di comunicazione per far emergere nuove vie d’interazione all’interno di un’esperienza condivisa, alimentando la ricerca di itinerari dialogici e problematizzanti, divergenti e pronti a cogliere gli stimoli e le criticità dei contesti specifici (Catarci, Macinai, 2015).
- *La prossimità*: in quanto ipotesi di (ri)costruzione sociale, verso dinamiche più cooperative e attivatrici di risposte co-costruite e di esperienze con-vissute (Deluigi, Logashenko, Toropov, 2015).

Questi orizzonti, declinati all’interno della dimensione scolastica, mettono in evidenza come l’essere parte di un gruppo consenta ai soggetti di percepirsi più prossimi, di scoprire interessi comuni e di condividere momenti significativi. È in un clima di accoglienza e di curiosità che i bambini si sperimentano, si mettono in gioco, amplificano la creatività, utilizzando loro stessi diversi linguaggi, tra cui quello sensoriale e corporeo.

La proposta che analizzeremo è stata rivolta a cinque classi di bimbi di età compresa tra i 3 e i 5 anni e le strategie della narrazione e dell’animazione si sono intrecciate in momenti ludici e di apprendimento con spazi di espressione, di ascolto e di scambio di idee, attraverso cui esercitare le competenze linguistiche e relazionali.

Animare la narrazione significa innanzitutto comprendere i luoghi dell’agire educativo e mettere a punto strumenti, dispositivi e modalità di inter-azione che tengano conto delle risorse e delle complessità degli spazi eterogenei in cui avviene l’azione educativa. Vedremo anche come il prefisso *inter* (culturale, generazionale, personale...) si possa declinare attraverso la progettazione intenzionale di esperienze in cui i soggetti avviano percorsi di dialogo, di confronto e di scambio, in questo caso partendo dalla lettura e dall’appassionarsi ad essa, nella prospettiva di ri-generare patrimoni comuni di saperi “in situazione”.

Il testo che abbiamo animato è *Il Gruffalò* (Donaldson, Scheffler, 1999) un libro che ben si adattava all’ambientazione di entrambe le scuole che, nell’anno scolastico 2015/2016, stanno sviluppando un progetto di arte ambientato nel castello. Quale miglior luogo per presentare il bosco nei dintorni popolato da un astuto topo che, per sfuggire ai suoi predatori, crea un mostro mitico, il Gruffalò appunto, che poi, per incanto, prende vita? Questa narrazione, per nulla estemporanea dal percorso ipotizzato dalle scuole, è stato un innesco per avviare progetti di valorizzazione della lettura, tuttora in corso, con un’attenzione particolare rivolta all’animazione e al gruppo, al coinvolgimento delle famiglie e alla promozione dell’educazione interculturale³.

³ Attualmente, presso la scuola “Gianni Rodari” è in corso il progetto “Leggere in famiglia e a scuola” e sono in fase di realizzazione diverse letture animate con le quattro sezioni della scuola, con il coinvolgimento di circa 100 bambini, divisi in piccoli gruppi, e alcuni incontri di sensibilizzazione e formazione alla lettura animata e ad alta voce con le famiglie. Presso la scuola “Via dei Sibillini” è in fase di attuazione il progetto “Lectures interculturali” che prevede la presenza di genitori a scuola, impegnati nella narrazione di storie appartenenti alle proprie radici culturali. In

1. Ri-animare

Partiamo dalla prima parola chiave del nostro titolo. Ri-animare la lettura significa ridarle nuova vita, reinterpretarla, renderla dinamica e interessante, sprigionare quanto più possibile tutti i canali dell'immaginazione e della creatività che le storie custodiscono in sé e che attendono di essere svelati. Nella progettazione dell'animazione del Gruffalò, il gruppo di lavoro⁴ ha ricercato alcune forme di narrazione che potessero ridestare o sollecitare il gusto della lettura. Rivolgendoci alla fascia d'età 3-5 anni, era chiaro sin dall'inizio che la possibilità di "immergersi" in un'esperienza di lettura animata prevedesse un collegamento ancora più stretto tra scuola e famiglia per veicolare l'importanza del leggere insieme e ad alta voce a scuola, così come a casa.

La progettazione dell'esperienza ha attraversato diversi campi, a partire dalle metodologie plurali di animazione (Deluigi, 2010) e in particolare dall'utilizzo dell'espressione e dei diversi sensi per creare occasioni significative di apprendimento e di scambio costruite (esse stesse) a partire da una concertazione in équipe che ha trasformato svariati interrogativi in proposte operative:

- *le idee di animazione differenti, la scelta dei linguaggi e dei materiali* hanno alimentato la riflessione sulle strategie da adottare per realizzare un'esperienza significativa con e per i bambini. Lo sviluppo delle idee è partito da una buona conoscenza della realtà a cui ci saremmo rivolte e dalla possibilità di utilizzare materiali a costo zero: due aspetti di risorsa o di vincolo (a seconda della prospettiva con cui li si guarda) che, senza dubbio, hanno avuto un'influenza sulle nostre ipotesi metodologiche;
- *dall'idea generale alle strategie particolari, a partire dalla scelta del testo*: come già accennato, Il Gruffalò è stato scelto perché si ambientava in modo coerente nei contesti formativi. Inoltre, il volume con grandi illustrazioni⁵ e un testo cadenzato

questo caso, sono in via di realizzazione svariate narrazioni con la compartecipazione dei genitori (o di altri familiari) ed è coinvolta la sezione mista (dai 3 ai 5 anni) composta da 25 bambini di cui 16 di origine straniera. Entrambi i progetti afferiscono alla rete *RICE* (Le Réseau International des Cités de l'Éducation – Rete Internazionale delle Città Educative) (<http://www.aifref.org/index.php/le-rice> Ultima consultazione: 16.04.2016) che vede coinvolte dal 2010 l'università di Macerata, l'amministrazione comunale, le scuole e le famiglie del territorio.

⁴ Il gruppo di lavoro è composto da: Rosita Deluigi, (ricercatrice di pedagogia generale e sociale – UNIMC), Giovanna Calvigioni e Brunella Menichelli (insegnanti di scuola dell'infanzia in pensione; entrambe facevano parte del gruppo di lavoro della scuola dell'infanzia "Gianni Rodari" con cui era stata avviata la collaborazione *RICE*).

⁵ A questo proposito, facciamo un accenno alla *visual literacy* (Debes, 1968) e alla sua importanza nella lettura e nella narrazione delle storie in età prescolare. La *visual literacy* è la capacità di costruire significato con le immagini attraverso competenze, a partire da quelle visive, che si integrano con le altre esperienze sensoriali (Giorgis et al., 1999). Nell'infanzia l'uso delle immagini può divenire canale/linguaggio/mediatore di apprendimento: basti declinare questo elemento in assenza della capacità di leggere o, ampliando il campo d'intervento e d'inclusione, in presenza di lingue differenti. Il linguaggio visivo come strumento educativo può sollecitare l'interazione

in rima e ripetuto con una routine rassicurante, è adeguato alla fascia di età 3-5 anni e fornisce spunti di animazione su vari fronti. Tenuto conto di ciò, abbiamo utilizzato: voci caratterizzanti per i personaggi; marionette dei diversi animali; un puzzle del Gruffalò da ricostruire con i bambini, grazie all'individuazione delle sue caratteristiche peculiari durante il racconto; l'utilizzo di piccoli oggetti presentati durante la storia per attivare più sensi;

- *la cura nel pensare ai bambini che avremmo incontrato* è stato un elemento fondamentale derivante dall'esperienza delle insegnanti dell'équipe, dal dialogo aperto con le insegnanti delle scuole e dalla conoscenza diretta di alcuni gruppi classe. Ciò ha consentito di calibrare meglio la lettura pensando ai tempi della storia, alla disposizione dell'ambiente, alle risorse (umane e non) presenti nelle scuole, ai percorsi già attivati con i bambini... Tutte caratteristiche che hanno favorito un intervento volto a consolidare legami comunitari parzialmente già in essere e potenzialmente ampliabili;
- *gli stimoli utilizzati*: le voci, le marionette, l'ambientazione, i movimenti e le espressioni, le interazioni dirette con i materiali, il dialogo con tutti, hanno favorito un clima accogliente e partecipativo, consentendo ai bambini di immergersi nella lettura, di conoscere da vicino i personaggi, di fare domande e di riportare le proprie esperienze. Questo ha permesso di dedicarsi alla lettura-narrazione senza fretta, con un ascolto motivato dall'interesse verso la storia e con conversazioni tra adulti e bambini fatte di scoperte reciproche.

2. La lettura

La lettura ad alta voce può diventare un veicolo di cultura e di competenze ma anche un tempo di relazione e di contatto tra adulti e bambini. Questo può realizzarsi su più livelli e in più contesti: a scuola ci riferiamo alla partecipazione dei gruppi e dei singoli, alle interazioni e agli apprendimenti comuni che avvengono ascoltando e interagendo con narrazioni animate; a casa, invece, l'asse si sposta maggiormente sul "tu per tu", sulla ri-costruzione di spazi in cui condividere l'interesse della lettura tra genitori e figli, non come un ritaglio frenetico o come un'esperienza scontata, ma come un momento da condividere e in cui ritrovarsi (anche come famiglia).

La continuità e l'alleanza tra agenzie educative (scuola-famiglia), seppur difficile da innescare e, soprattutto, da mantenere (Matteoli, Parente, 2014), può creare nessi significativi per la crescita integrale dei bambini, restituendo spazi di parola, di dialogo,

con altri canali di formazione e di attivazione del pensiero critico, così come di corridoi di linguaggi comuni e comunicanti. Durante la narrazione abbiamo integrato immagini e parole, animando la lettura attraverso il racconto e creando corrispondenza tra *visual* e *textual*. Da qui l'importanza, la necessità e la possibilità di re-integrare diversi sensi e linguaggi attraverso una comunicazione attenta all'interazione e agli interlocutori (non più solo spettatori ma parti integranti e inventive della storia che si modifica e si fa esperienza di tutti durante la relazione faccia a faccia e l'interazione tra adulti e bambini).

di maggiore consapevolezza sugli itinerari di crescita, sulle conquiste fatte, sulle criticità rilevate⁶. Nella progettazione sostenibile di percorsi sinergici è bene prevedere attività co-realizzabili, che supportino i bambini e avvicinino gli adulti nelle pratiche educative. Queste ultime possono generare tempi/spazi significativi dove l'insegnamento avvia esperienze di senso e di apprendimento, creando momenti di contatto in cui i bambini insieme condividono e sperimentano: attività concrete e pratiche quotidiane; emozioni, legami e sentimenti; contenuti, saperi e apprendimenti.

Tali dimensioni non sono scindibili tra loro ed è necessario conoscere gli intrecci che si producono e che si possono stimolare per rafforzare l'intenzionalità educativa e formativa che orienta l'agire di insegnanti e genitori. Le attività proposte diventano occasioni in cui i bambini possono esprimersi, dare forma e colore alla loro immaginazione, imparare a convivere con gli altri e a condividere spazi e tempi comunitari. È nella concretezza del quotidiano che si manifestano le emozioni e si creano legami, in stretta connessione e interdipendenza con le modalità d'apprendimento.

Animare la lettura significa offrire ai bambini esperienze comuni, fondate sulla capacità e sulla volontà progettuale dagli adulti di riferimento, con una prospettiva aperta alla partecipazione. Concedere tempi distesi alla narrazione nutre la fantasia: dal passaggio alla propria familiarità (quella volta che...; lo sai che...; a me è successo...), alla magia dell'invenzione e della prospettiva (io davvero ho visto...; anche io ho fatto...; ora faremo...; adesso lo dirò a...).

Inoltre, leggere insieme a voce alta può favorire maggiore senso di comunità e inclusione (anche su prospettive culturali differenti). Su questo versante, dobbiamo ripensare percorsi di promozione, supporto e accompagnamento che tocchino più fronti: la conoscenza della lingua – come prerequisito di comunicazione e dialogo interculturale e come via di accesso e di esplorazione del mondo (intra e interpersonale); la relazione genitori-figli – come elemento per rafforzare l'identità dei bambini con un'attenzione specifica a momenti dedicati al leggere insieme; il dialogo tra le famiglie – come spazio di conoscenza, di scambio e di cooperazione, verso interessi comuni, in vista dell'intreccio di esperienze; la scelta dei libri (le tematiche emergenti/critiche e gli interessi dei bambini) – come pista educativa per intercettare bisogni e passioni dei bambini e modalità di gestione e cura del leggere da parte degli adulti; il dialogo scuola-famiglia come canale di inte(g)razione anche per gli adulti – come spazio per aprirsi alle differenze e per comprendere le somiglianze dell'essere genitori, anche attraverso un patrimonio culturale che si forma su stimoli e contenuti che partono dalla scuola e arrivano in famiglia, in un continuo processo di andate e ritorni.

⁶ La co-educazione genitori-insegnanti richiede disponibilità e capacità di concertare e progettare percorsi di crescita in cui la corresponsabilità delle agenzie educative sia collante sociale tra gli adulti, le loro competenze e i loro ruoli. Nella società del frammento, l'alleanza educativa scuola-famiglia continua ad assumere un ruolo centrale, come snodo significativo per interpretare meglio la complessità dei contesti. La rapidità dei cambiamenti che tratteggia realtà formative troppo statiche e incapaci di generare conoscenze attuali, richiama alla necessità di ripristinare le competenze educative e di connetterle in forme cooperative, in grado di orientare e accompagnare progetti condivisi, in vista di sinergie "di sistema" territoriali, verso lo sviluppo di una città-comunità educativa (Desmet, 2014).

3. Costruire patrimoni culturali e relazionali

Sul fronte della promozione dell'approccio interculturale – tra scambio, reciprocità, dialogo e cambiamento – (Catarci, 2016), l'esperienza della lettura animata ha aperto alcuni interrogativi che proponiamo sinteticamente:

- Quali saperi sono necessari per promuovere letture come tracce di accoglienza e percorsi di apertura verso le alterità?
- Quali narrazioni possiamo scegliere per intercettare aspetti trasversali o specifici delle origini culturali?
- Quali linguaggi utilizzare per facilitare la comunicazione e la comprensione?
- Quali memorie sono riattivabili attraverso le storie, anche e soprattutto quelle trasmesse oralmente?
- Quali progetti si possono realizzare nella prospettiva di una lettura e una letteratura inclusiva?

Riteniamo che queste domande siano veri e propri stimoli per la progettazione e che non debbano trascurare la “stella polare” della pedagogia interculturale: *le culture in relazione sono persone in relazione*.

Se da una parte, quindi, dobbiamo indagare il ruolo degli adulti e i loro compiti educativi, dall'altra, possiamo tratteggiare esperienze di apprendimento *per e con i bambini*. Le interazioni tra identità e differenze ricostruiscono patrimoni personali, relazionali, sociali e la narrazione animata diviene un luogo di scambio, a partire dalle modalità di costruzione dell'esperienza e dalle possibilità di amplificare la dialogicità dell'intervento.

A tal proposito, durante l'iniziativa *Libriamoci a scuola*, abbiamo rilevato tre snodi portanti che hanno orientato la progettazione e la realizzazione dell'intervento, rendendo flessibile e dilatabile il significato strategico del prefisso *inter* (così caro a chi lavora nel sociale come promotore di cambiamento e partecipazione): l'équipe multi-professionale e inter-generazionale; i saperi plurali dell'/nell'esperienza; l'approccio della partecipazione, dalla progettazione all'agire educativo.

Grazie a queste prospettive, la permanenza – intesa come formazione permanente e come modalità di abitare i contesti educativi – si può collocare tra scuola e famiglia (aprendosi al territorio) e diventare asse portante di modalità innovative di alleanza-coordinamento-supporto all'inclusione.

È chiara, allora, la necessità di progettualità e di linguaggi che interrogino più professionalità educative e che vedano le famiglie come polo di risveglio culturale, attraverso strategie di partecipazione e di legami solidali sul territorio.

4. Il gruppo intergenerazionale

Un'ultima sottolineatura vogliamo farla sul gruppo di lavoro, come ipotesi di ricerca e come strategia pedagogica. La compresenza di generazioni, professionalità ed *expertise* differenti ha consentito di avviare una riflessività che ha accompagnato il circolo della progettazione della narrazione. Dai materiali condivisi e raccolti in équipe, sono

emerse alcune categorie pedagogiche che di seguito proponiamo, a partire dalle osservazioni dei membri del gruppo di lavoro, in chiave intergenerazionale (Deluigi, 2015a; 2015b), a testimonianza di una ulteriore declinazione flessibile e permanente del prefisso inter:

Professione insegnante – un’identità che può essere riscoperta in un tempo non più sottoposto a vincoli di valutazione o a orari di lavoro. Un tempo liberato che incrementa il potenziale creativo e consente di mettere in gioco le proprie competenze. Il benessere sperimentato consente di donare gratuitamente il proprio capitale umano, relazionale, culturale e professionale in una logica cooperativa che risveglia nuovi significati, possibilità e traiettorie del pensionamento.

«... potermi rimettere in gioco come insegnante, soprattutto con i miei alunni appena lasciati per il pensionamento, dall’altro però insorgevano dubbi e paure... [...] alla fine di entrambe le giornate, mi sono resa conto di sentirmi veramente “bene”. È stata una sensazione bellissima: sembrava quasi che avessi ritrovato, in un certo senso, me stessa, la mia identità. [...] e gustavo appieno la piacevolezza dell’incontro con adulti e bambini, in un ambiente a me prossimo e familiare, insieme però alla “leggerezza” della nuova libertà».

«Il legame con il territorio è forte dopo 35 anni di servizio nella stesso ambiente (quartiere, colleghe...); per questo, rientrando a scuola, ho provato un sentimento di nostalgia e di rimpianto per quel che ho costruito in relazioni e professionalità in tanti anni, anche se, d’altro canto, sto cominciando ad apprezzare la possibilità che ora ho di gestire con “elasticità” il mio tempo e i miei impegni».

Lavoro di équipe – un noi che si ricrea e che condivide esperienze e saperi che si integrano e si rinnovano. Si riscopre, così, l’autenticità del progettare intenzionalmente occasioni di crescita, con la dovuta cura e con l’attenzione al contesto relazionale. Un’équipe che esplora creativamente la preparazione delle attività sarà in grado di far fronte agli inediti che si riveleranno solo al momento dell’esperienza.

«Sicuramente il fatto di non essere sola nel realizzare il progetto mi ha molto incoraggiato, così, con apprensione, ho accettato».

«Vi ho ritrovato sin dall’inizio il “far scuola” in cui credo. L’organizzazione delle attività in team ha permesso di integrare le nostre diverse competenze e sensibilità per un migliore risultato: abbiamo programmato in base ai tempi e ai luoghi a disposizione e al materiale da realizzare...».

Partecipazione dei bambini – snodo cardine delle attività, dalla progettazione all’osservazione durante l’esperienza. La narrazione è stata strutturata in modo interattivo e coinvolgente, attraverso sollecitazioni che potessero “avvolgere” i bimbi nell’azione grazie a molteplici stimoli e all’uso di più sensi. Anche la presenza delle insegnanti funge da mediatore della proposta e consente di valorizzare il momento del racconto, lasciando il tempo a ciascuno di fare una propria elaborazione personale di quanto vissuto.

«Tutti sono stati molto presi dalla lettura animata, sia i piccoli di tre anni che i più grandi. Hanno reagito sempre molto favorevolmente alle sollecitazioni che li coinvolgevano ed erano molto divertiti e partecipi, anche quando la finzione era molto evidente, come quando venivano sfiorati dalla “zanna” del mostro, o dalla sua “lingua” molliccia ...».

«La lettura ha prodotto le reazioni che mi auguravo: un po' di timore, sorpresa, divertimento, qualche bambino è intervenuto raccontando di incontri con mostri più o meno grandi e feroci, quindi il racconto ha stimolato anche l'elaborazione fantastica [...]. Tra le componenti che l'hanno facilitata ci sono la motivazione all'ascolto che le insegnanti di sezione hanno saputo trasmettere ai bambini».

Il ruolo dell'animazione – come stile educativo che potenzia le capacità delle persone con cui ci si interfaccia e come attivatore di attenzione, interesse e curiosità. Il supporto alla partecipazione (con tecniche e materiali integrativi al racconto) consente alla scuola di adempiere al suo ruolo di agenzia educativa e di raggiungere i destinatari-protagonisti dell'attività.

«Ritengo che l'animazione, in questo caso, abbia svolto un ruolo determinante per suscitare comunque interesse e partecipazione».

«A mio parere questo è indice della grande efficacia della lettura animata, che, suscitando molta attenzione, riesce a raggiungere chiunque».

Le sfumature dell'esperienza – restituiscono alcuni quadri delle diverse sollecitazioni e di come abbiano raggiunto in modo differente i bambini. Dalle testimonianze delle insegnanti dell'équipe, si può vedere in che modo la lettura abbia, di fatto, aperto spazi di espressione del sé e del noi, in un intreccio di vissuti e di fantasia che abita, da sempre, il mondo delle storie. Allo stesso tempo, si creano i ponti scuola-famiglia, grazie a ciò che i bambini e gli insegnanti comunicano ai genitori, promuovendo condivisioni avviate da esperienze co-vissute.

«La figura del mostro Gruffalò ha fatto presa soprattutto su di un bambino molto fantasioso, che ha colto l'occasione per parlare del "suo mondo", come avvenuto in precedenza in altre circostanze, per questo è possibile dedurre che le sue espressioni fossero sincere ed autentiche. Altri poi, incoraggiati dal suo intervento, l'hanno seguito con affermazioni che creavano un miscuglio di realtà e fantasia, ma sembravano esserne più consapevoli».

«Un bambino di sei anni, che frequenta un ulteriore anno di scuola dell'infanzia per avere qualche difficoltà di organizzazione cognitiva, ha seguito la storia con molto interesse ed è poi intervenuto con coerenza nel dialogo successivo. [...] Incuriosita, la sua mamma, a sua volta, mi ha chiesto informazioni sulla vicenda affermando che la sua bimba ne era rimasta entusiasta».

La lettura ad alta voce può davvero diventare spazio d'incontro, di condivisione, di attualizzazione di un'intercultura fatta di uomini e donne, bambini e bambine che creano piste innovative di co-esistenza.

Il sapore di un tempo di cui avere cura, a cui dedicare attenzione per avviare e sostenere processi e percorsi educativi, invita allo sviluppo di *prefissi inter* coniugati al plurale, dove il noi non divenga un nucleo di assimilazione ma un luogo di cooperazione. Sempre a favore della scoperta di identità in formazione e interconnesse e di spazi di cittadinanza e di partecipazione attiva.

Bibliografia

- Baschiera, B., Deluigi, R., Luppi, E. (2014), *Educazione intergenerazionale. Prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere la solidarietà fra le generazioni*, Franco Angeli, Milano.
- Carzan, C., Scalco, S. (2009), *Ri-animare la lettura. 55 giochi per divertirsi con i libri*, edizioni la Meridiana, Bari.
- Catarci, M. (2016), *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Franco Angeli, Milano.
- Catarci, M., Macinai, E. (2015), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa.
- Debes, J. (1968), Some foundations of visual literacy, in «Audio Visual Instruction», 13, pp. 961-964.
- Deluigi, R. (2015a), Building community learning together: Intergenerational spaces of experience, in Jelenc Krašovec, S., Štefanc, D., *Perspectives on Community Practices: Living and Learning in Community*, Znanstvena založba Filozofske fakultete, University Press, Faculty of Arts Ljubljana, pp. 85-96.
- Deluigi, R. (2015b), Costellazioni intergenerazionali: accompagnare forme di partecipazione sociale, in Tomarchio, M., Ulivieri, S., *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa, pp. 597-601.
- Deluigi, R. (2011), Animare la narrazione: percorsi di lettura fra creatività e dinamiche di gruppo, in «Prospettive EP», 2-3, 2011, pp. 173-189.
- Deluigi, R. (2010), *Animare per educare. Come crescere nella partecipazione sociale*, SEI, Torino.
- Deluigi, R., Logashenko, Y., Toropov, P. (2015, a cura di), *Active Citizenship and Prosocial Cooperation. Theory and Practice of Inclusive Education*, ARAS, Fano (PU).
- Desmet, H. (2014), *Des cités de l'Éducation: Une synergie politique, scientifique et sociopédagogique*, Editions L'Harmattan, Paris.
- Donaldson, J., Scheffler A., *Il Gruffalò* (2015), EMME EDIZIONI, Trieste – tr. it. opera originale: The Gruffalò (1999), Mc. Millan Edizioni, Londra.
- Giorgis, C., Johnson, N. J., Bonomo, A., Colbert, C., & al. (1999), Visual literacy, in «Reading Teacher», 53 (2), pp. 146-153.
- Giusti, M. (2012), *L'educazione interculturale nella scuola*, Rizzoli-ETAS, Milano.
- Granata, A. (2016), *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci Faber, Roma.
- <http://www.aifref.org/index.php/le-rice> Ultima consultazione: 16.04.2016.
- <http://www.libriamociascuola.it/> Ultima consultazione: 16.04.2016.
- Matteoli, S., Parente, M. (2014, a cura di), *Il patto educativo. Proposte e strumenti per costruire relazioni positive tra insegnanti e famiglie*, Franco Angeli, Milano.

“Drawing” as a key skill for visual literacy in life-long and life-wide learning

di Patrizia Garista, Letizia Cinganotto e Fausto Benedetti – Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE, Nucleo territoriale centro)

Abstract: Visual literacy is both the capacity to interpret and create images. In several school curricula visual literacy is not supported or integrated in the different stages of life-long learning. We introduce “drawings”, with the aim of presenting and discussing their possible contribution (or abuse) to a competency-based approach, related to the hidden aspects experienced in the learning/teaching process and to the necessity of taking into consideration the entire person who lives and learns in different lifelong and lifewide settings. In addition we discuss, through CLIL (Content and Language Integrated Learning) methodology, how drawings can contribute, as a part of visual literacy, to competencies development from childhood to adult education.

Drawings were first means of communicating and writing human experience. In the first stages of learning drawing-to-learn is associated to writing-to-learn, and children experience this communication tool for expressing and creating knowledge. During the following stages, drawing becomes a sort of personal talent, associated to artistic skills in the educational curricula.

In the last decades qualitative research and adult learning activities have explored and revealed opportunities of drawings, above all as reflective tools and active methods for expressing latent aspects of reality and to enhance life skills. Drawings can function and serve as stimuli that create a balance between cognition and embodied cognition. However, in the last three years some authors have highlighted a new approach emphasizing their contribution as a part of visual literacy, which could support different learning outcomes both in the scientific field and in humanities. Our call is both for a drawing practice integrated in all the learning pathways, and according to Massa’s writings, for a reflective practice through the experience of “drawing” in teacher training before its implementation within the school and university setting.

Keywords: drawing, visual literacy curricolo, CLIL, teacher training

Abstract: L’espressione *visual literacy* si riferisce sia alla capacità di interpretare le immagini, sia a quella di crearle. In molti curricula scolastici la *visual literacy* non risulta pienamente integrata nei diversi stadi.

In questo contributo introduciamo il lavoro con i “disegni” con l’obiettivo di presentare e discutere il loro possibile contributo (o abuso) al processo di apprendimento/insegnamento nell’ottica di un approccio “competency-based”, in relazione agli aspetti del curricolo nascosto e in riferimento ad un approccio olistico in formazione nei vari contesti formali/non formali/informali, in una prospettiva *life-long* e *life-wide*. Inoltre, un nuovo approccio che mira a mettere in luce il ruolo della *visual literacy* ai fini del miglioramento dei risultati di apprendimento offrirà un caso concreto in cui discutere un ripensamento del ruolo del “disegnare” nell’intero curricolo. Nel contributo infatti, verrà descritto un ambito didattico in cui il disegno rappresenta una strategia trasversale di supporto (*scaffolding*) all’apprendimento: la metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

Il disegno è il primo mezzo di comunicazione e di rappresentazione dell'esperienza umana. Nei primi stadi dell'apprendimento il "drawing-to-learn" è associato al "writing-to-learn" e i bambini utilizzano questo canale di comunicazione per esprimersi e generare conoscenza. Negli stadi successivi si verifica uno scarto e il disegno viene associato alla manifestazione di un talento personale oppure esclusivamente messo in correlazione alle abilità grafico-pittoriche a cui fanno riferimento le discipline artistiche all'interno del curriculum.

Negli ultimi decenni la ricerca qualitativa e la formazione hanno rivalutato le opportunità del disegnare esplorandone vantaggi e criticità, soprattutto come strumento per la riflessione e l'espressione di aspetti sottili della realtà, come attività in grado di implementare le cosiddette *soft e life skills*, come strumenti in grado di

fare emergere riflessioni e rielaborazioni su un tema di ricerca. Il disegno può contribuire a ristabilire l'equilibrio tra "cognition" e "embodied cognition". Tuttavia la letteratura degli ultimi tre anni comincia ad evidenziare il loro potenziale anche negli apprendimenti disciplinari, sia in ambito scientifico, sia in ambito umanistico. Nel presente contributo si vuole infine richiamare l'attenzione al legame tra la pratica del disegnare come attività da integrare nell'intero curriculum e, seguendo gli scritti di Massa, al disegnare come pratica riflessiva nella ricerca sulla formazione. L'esperienza del disegno nel proprio percorso formativo e professionale diventa infatti un passaggio essenziale per la formazione dei docenti che vorranno implementarla nei *setting* scuola e università e in tutti gli altri *setting* del *life-long* e del *life-wide learning*.

Parole chiave: disegno, visuale, curriculum, CLIL; Formazione docenti

1. La definizione della *visual literacy* nel nuovo curriculum che integra lingue e linguaggi

La *visual literacy* è stata definita nel 1972 dalla *International Visual Literacy Association* come "un insieme di competenze visive che le persone possono sviluppare attraverso lo sguardo e, allo stesso tempo, integrando al "guardare" altre esperienze sensoriali" (Debes, 1969). Tale definizione si inserisce in un dibattito più ampio sui metodi visuali in vari ambiti disciplinari, e ha alimentato, all'interno della stessa associazione, ulteriori riflessioni soprattutto nel delimitare e tematizzare i campi di ricerca di *visual literacy*, *visual language*, *visual thinking* e *visual learning* (Moore, Dwyer, 1994; Elkins, 2010). Il presente contributo si propone di presentare un'abilità specifica, il "disegnare" e il suo rapporto con l'apprendimento, a partire da una definizione attuale è più completa della *visual literacy* che mette in luce il *continuum* tra *visual literacy* e *visual learning*, quindi tra la capacità di leggere e interpretare le immagini e i disegni e l'attività del disegnare come processo (di lettura, scrittura e rielaborazione), che attiva e genera nuovi apprendimenti, su di sé e sul mondo, senza dimenticare i suoi effetti di promozione del benessere e di *life skills* (Garista, 2007). Quillin e Thomas, in un recen-

tissimo articolo sull'apprendimento e insegnamento della biologia, sostengono l'importanza del *drawing-to-learn*, al pari del *writing-to-learn*¹, quindi dell'influenza che l'attività del disegnare ha sui processi di elaborazione neurocognitiva e sottolineano come la "*visual literacy* corrisponda all'abilità di leggere e interpretare le immagini ma anche di crearle" (Idem, 2015). La *visual literacy*² si è definita in principio come educazione ai codici comunicativi del visuale, siano essi utilizzati per comunicare o per facilitare i processi di ricerca, comunicazione, socializzazione, svago, apprendimento e insegnamento. Stern definisce il disegno come "una lingua primaria"³. Tuttavia una crescente consapevolezza di come il creare figure e immagini permetta di costruire nuove conoscenze (nei percorsi di studio, formali/non formali/informali, e nella ricerca delle scienze umane), ha consentito di focalizzare l'attenzione sugli strumenti visuali, contribuendo così ad aprire il campo di studio *su e con* le metodologie visuali (Rose, 2001; Riley, 2002). Ed è all'interno di questo filone di ricerche che si sviluppa il presente contributo sui disegni in ambito educativo e formativo (Theron et al., 2011; York, Kassl, 2006, Massa, 1996; Stern, 1999). Ci siamo chiesti, infatti: può essere utile valorizzare e supportare il disegnare (o *drawing-to-learn*) nel *curriculum* a scuola? E con quali modalità? Inoltre, come il disegno può implementare le *life skills* e l'apprendimento di contenuti disciplinari o di una lingua diversa? Come, il recupero di questa capacità nell'intero curriculum a scuola, può impattare le reazioni alla richiesta di disegnare nella ricerca con gli adulti e nei percorsi *life-long* e *life-wide*? E, infine, quale rapporto intercorre tra modello educativo/culturale e utilizzo del disegno nella formazione e nella ricerca educativa?

Per quanto riguarda i percorsi formativi istituzionali, i documenti ministeriali descrivono lo spazio e il ruolo delle educazioni linguistiche e quelli che una *visual literacy* può avere al loro interno.

Ad esempio nelle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo di istruzione del 2012 si legge, a proposito del profilo delle competenze dell'alunno al termine del ciclo:

Nell'incontro con persone di diverse nazionalità (l'alunno) è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea. (...) Utilizza la lingua inglese nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. (...) In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si impegna in campi espressivi, motori ed artistici che gli sono congeniali. È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.

¹ Riprendendo il famoso progetto "Nati per leggere" (*born to read*) si è creata un'analoga associazione "born to draw" attraverso cui si sostengono progetti a favore del recupero del disegnare e delle sue potenzialità, <http://www.borntodraw.com/>

² La *visual literacy* fu in principio definita anche in funzione della *media literacy* e della necessità di comprendere i linguaggi utilizzati dai media e nel web proprio per il largo utilizzo di immagini nella divulgazione e creazione delle conoscenze.

³ Citazione tratta da un seminario di Stern sul suo lavoro nel *closlieu*, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Milano-Bicocca, febbraio 2004.

È evidente l'attenzione del legislatore all'intersezione di lingue e linguaggi nella costruzione del curricolo: la promozione delle competenze linguistiche accanto ai linguaggi digitali e multimediali, nonché ai campi espressivi, motori e artistici, verso una concezione olistica e dinamica dell'educazione, che non può non tener conto delle attitudini, delle intelligenze multiple e degli stili di apprendimento degli studenti.

Anche la recente Legge 107/2015, nota con il nome "Buona Scuola", mette l'accento sulla valorizzazione di una pluralità di lingue e linguaggi, condensati all'interno dell'art. 7, da cui riportiamo alcuni punti:

- a) valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia *Content and Language Integrated Learning*;
 - b) potenziamento delle competenze matematico-logiche e scientifiche;
 - c) potenziamento delle competenze nella pratica e nella cultura musicali, nell'arte e nella storia dell'arte, nel cinema, nelle tecniche e nei media di produzione e di diffusione delle immagini e dei suoni, anche mediante il coinvolgimento dei musei e degli altri istituti pubblici e privati operanti in tali settori;
 - d) alfabetizzazione all'arte, alle tecniche e ai media di produzione e diffusione delle immagini;
- (...)

Se nella scuola del primo ciclo il "disegnare" è un'attività riconosciuta come funzionale all'apprendimento e allo sviluppo cognitivo, via via che si procede nel percorso di studi il disegnare diventa sempre più una performance identificabile come "talento", come abilità artistica e tecnica, enfatizzando proprio gli aspetti che Stern esclude nel suo *closlieu* (giustificare, spiegare un disegno o essere valutati per lo stesso disegno). In altre situazioni il disegnare viene proposto come attività di svago e promozione del benessere a sostegno di una maggiore concentrazione (lo scarabocchiare, il mandala da colorare)⁴, per poi riapparire nell'ambito della formazione degli adulti e nella ricerca educativa e valutativa, fino a diventare strumento stesso di documentazione e ricerca

⁴ In un recente *workshop* dedicato all'innovazione nella scuola tenutosi a Firenze in occasione dei novanta anni di INDIRE, il cui tema era la presentazione dell'idea "Spazio flessibile" all'interno del movimento delle "Avanguardie educative", l'insegnante canadese Lizanne Foster ha presentato il suo programma di lavoro con gli studenti (secondo ciclo) che prevede anche un'attività del disegnare senza uno specifico scopo didattico-disciplinare, ma che richiama il rapporto tra efficacia dell'apprendimento e costruzione del benessere psicofisico a scuola. Nel suo programma sviluppato a partire da recenti studi delle neuroscienze sui tempi di apprendimento, sul rapporto sonno/attenzione, stili di *vital/life skills* e *performance* scolastica, la docente prevede dei tempi dedicati al *doodling* (si veda ad esempio il video TED TALK mostrato al *workshop* https://www.ted.com/talks/sunni_brown?language=it) o alla colorazione dei mandala. In questo caso, se pur vi è un'intenzionalità pedagogica nell'inserire il disegnare nella programmazione didattica come attività in grado di supportare il benessere e l'apprendimento, non si può dire vi sia quella consapevolezza di cui parlano Quillin e Thomas, delle possibilità generative che il disegnare concetti, contenuti, conoscenze porta nella costruzione di competenze ma nemmeno possiamo associare tale attività al lavoro proposto da Stern sul disegnare e dipingere come "formulazione capace di offrire un equilibrio tra ciò che è individuale e ciò che è collettivo" (Idem, 1999).

storico-pedagogica⁵. La nostra ipotesi, elaborata a partire dalla sperimentazione delle proposte di disegnare a scuola, all'università, in contesti informali e nella ricerca valutativa ed educativa, è che un recupero dell'importanza del *drawing-to-learn* nell'intero ciclo di studi permetta un guadagno formativo anche nelle fasi successive. Tale guadagno rimanda alla costruzione di una cultura del disegno come possibilità di elaborazione e rielaborazione delle conoscenze riconosciuta non più come bizzarra domanda di ricerca o formazione ma come attività finalizzata a una maggiore produzione di saperi sulla propria identità in trasformazione, sulle proprie radici e quindi sui propri modelli e stili educativi, sulla propria rappresentazione di un costruito, spostando via via la prospettiva che il disegnare è in grado di aprire dall'elaborazione di conoscenze strutturate fino al pensiero critico e riflessivo che rimane nella terra del non-detto dei saperi taciti.

2. Non per talento. L'esempio del CLIL

Un ambito didattico in cui il disegno assume importanza e carattere trasversale sia all'interno dei curricoli dell'istruzione formale che in un'ottica di apprendimento informale in prospettiva *life-long e life-wide* è la metodologia CLIL, acronimo di *Content and Language Integrated Learning*, apprendimento integrato di contenuti in lingua straniera veicolare. Si tratta di un approccio "dual focused", (Coyle et al, 2010) che mira ad attribuire lo stesso ruolo e la stessa rilevanza sia agli obiettivi linguistico-comunicativi, sia a quelli più strettamente disciplinari legati all'acquisizione di contenuti.

Il *framework* teorico a cui si ispira la metodologia CLIL racchiude in sé presupposti ampi e globali, come 'all teachers are teachers of language' (The Bullock Report – A Language for Life, 1975⁶), oppure l'imprescindibile intersezione di teoria linguistica e pratica didattica nello sviluppo delle competenze linguistiche: "linguistic theory must be tested by practical applications and practical teaching will help to develop that theory" (Fries, 1944).

Molto diffusa tra i vari Paesi europei e ampiamente promossa dalla Commissione Europea nelle più recenti Raccomandazioni, la metodologia CLIL si fonda sul quadro concettuale delle 4Cs (Coyle, 1999), in base al quale una lezione CLIL deve tenere in debita considerazione e combinare i seguenti aspetti:

- *Content* – comprensione e acquisizione di specifici contenuti disciplinari;
- *Communication* – uso della lingua per apprendere;
- *Cognition* – attivazione delle *thinking skills* per mettere in correlazione la formazione di concetti (astratti e concreti), la comprensione dei contenuti e la lingua;
- *Culture* – esposizione a diverse prospettive plurilinguistiche, multiculturali e internazionali.

L'insieme delle strategie messe in atto dal docente CLIL per supportare gli studenti nel corso del processo di apprendimento viene definito "scaffolding" (Meyer, 2010),

⁵ Si veda l'archivio INDIRE e il volume "Radici di futuro. L'innovazione a scuola attraverso i 90 anni di INDIRE, a cura di Pamela Giorgi (2015), tipografia Contini, Sesto fiorentino, Firenze.

⁶ <http://www.educationengland.org.uk/documents/bullock/bullock1975.html>

che rappresenta un aspetto imprescindibile per una didattica CLIL, in quanto gli apprendenti si trovano di fronte ad un ostacolo di fondo, rappresentato dalla lingua straniera di cui hanno un livello di padronanza spesso disomogeneo e pertanto necessitano di essere guidati e supportati nel processo di mediazione linguistica verso l'acquisizione dei contenuti oggetto dell'insegnamento.

In base alla teoria di Vygotsky (1978), le strategie di *scaffolding* permettono il progressivo sviluppo delle competenze e delle abilità e quindi il passaggio dalla ZPD (*Zone of Proximinal Development*) alla ZAD (*Zone of Actual Development*).

Una delle principali strategie usate come *scaffolding* nelle lezioni CLIL è proprio il disegno, concepito come codice alternativo a quello verbale, in grado di facilitare la mediazione dei contenuti senza necessariamente ricorrere al passaggio dalla L2 alla L1.

Questo può avvenire nei diversi aspetti dell'intervento didattico e in riferimento alle varie abilità linguistiche:

- *reading*: se gli studenti hanno la possibilità di visualizzare il contenuto dei testi, sotto forma di grafici, tabelle, immagini ecc., soprattutto se il livello linguistico è più elevato, si facilita sicuramente il processo di comprensione
- *listening*: l'ascolto mediato da immagini, disegni, grafici è sicuramente più efficace
- *writing*: se l'*input* per lo sviluppo delle abilità di scrittura è accompagnato da disegni, grafici o immagini, lo stimolo è maggiore e di conseguenza l'efficacia degli *output*
- *speaking*: suggerimenti di tipo iconico per le attività di *speaking* e *interaction* possono aiutare il processo di ancoraggio dell'apprendimento.

In una lezione CLIL, al fine di attivare lo sviluppo integrato delle varie abilità linguistiche, si ricorre spesso ad attività laboratoriali, simulazioni, *task* autentici, che mirano a far passare dei contenuti disciplinari in una lingua straniera in contesti reali e significativi, soprattutto in riferimento alle discipline dell'ambito scientifico, in cui la rappresentazione grafica o iconica dei processi di apprendimento rappresenta un momento imprescindibile dell'azione didattica (Langè, Cinganotto, 2014).

Mentre nel primo ciclo di istruzione il disegno è spesso connotato alle varie attività che caratterizzano il curriculum, nel secondo ciclo e nei successivi percorsi di apprendimento formali, informali e non formali dell'individuo, si verifica uno scarto, in quanto la dimensione grafico-pittorica viene declassata come peculiarità dell'età infantile, oppure assume una sua propria dignità autonoma e autoconsistente, come nei percorsi di formazione specifici di arti grafiche, pittoriche ecc.

In questo senso la metodologia CLIL recupera l'ambito del *visual* a tutti i livelli della formazione formale, non formale e informale in un'ottica *life-long e life-wide*, in quanto la visualizzazione, come afferma Snow (Idem, 1990), costituisce una modalità efficace di rappresentare i significati superando le difficoltà legate ai livelli di competenza linguistica di una lingua che non è la propria lingua madre e ciò può avvenire in ogni fase del percorso di apprendimento.

3. Perché chiedere di “disegnare” a scuola, in formazione, nella ricerca educativa?

Sebbene non ci sia in questa sede lo spazio per affrontare ed esaurire una riflessione pedagogica sull'uso del disegno e sulle diverse posizioni epistemologiche che la letteratura ci offre, possiamo affermare che il disegno è oggi al centro di studi che tentano di recuperarne il suo potenziale educativo e di mettere in luce quali ostacoli hanno portato a ricondurlo alla prima età della vita. Quando chiediamo alle persone adulte di “disegnare” ai fini di una ricerca qualitativa, in un percorso formativo ai fini di organizzare una valutazione diagnostica o formativa o quando si tratta di proporre attività di tipo critico riflessivo, spesso la reazione sta tra l'incredulità e la perplessità per la domanda e, a volte, il rifiuto di partecipare. Un recente articolo che analizza il rapporto degli adulti con il disegno spiega la frequente risposta “non sono in grado di disegnare” (Cohn, 2014) con una spiegazione radicata nell'influenza che ogni cultura esercita nei confronti di questa modalità espressiva e nel posto che occupa dopo l'infanzia. La capacità di comprendere la propria esperienza nel mondo, per dare un senso a ciò che succede e fare scelte per indirizzare la propria progettualità, non può essere vista solo come un processo cognitivo. Al contrario, la nostra relazione con il mondo circostante si basa sui nostri sensi (vedere, sentire, toccare, assaggiare, annusare) ed è anche tramite loro che possiamo costantemente dare un significato all'esperienza. La letteratura internazionale di fatto si sta sviluppando intorno all'utilizzo dei disegni come strumenti in grado di muoversi tra metodologia e pedagogia nell'ambito dell'educazione degli adulti (Daniels, 2003, Theron et al., 2011) ossia di prestarsi come strumenti per la ricerca educativa ed essere al tempo stesso stimoli sui cui organizzare una pratica riflessiva e critica intorno a tematiche complesse.

Alla base di questo interesse potremmo sintetizzare due questioni fondamentali che attualmente la letteratura pone al centro dell'interesse pedagogico: la possibilità di offrire nuove modalità espressive, in supporto alla parola, capaci di agevolare la comunicazione, lo scambio e la costruzione di saperi, soprattutto in presenza di partecipanti appartenenti a diverse culture, professioni, istituzioni, status, identità di genere; quando quindi la diversità diventa elemento che arricchisce e non che ostacola. L'altra questione fa riferimento all'analisi dei disegni. In generale la prima associazione che le persone fanno con l'interpretazione dei disegni è di tipo psicologico, si aspettano una diagnosi della personalità o di un comportamento. Questo è un elemento importante da prendere in considerazione perché potrebbe creare delle resistenze e ostacolare l'intero processo. L'interpretazione orientata in questo senso rischia di diventare un abuso educativo più che un modo per facilitare la comunicazione e l'*empowerment*. In questa prospettiva, lavorare per una rivalutazione del disegnare nell'intero curriculum contribuirebbe a creare fin da subito un'apertura e una disponibilità ad utilizzare altre modalità espressive e sostenere una maggiore ricerca e tematizzazione delle finalità pedagogiche che il “disegnare” può assumere nella didattica curricolare, nella formazione e nella ricerca educativa (Quillin, Thomas, 2015).

Bibliografia

- Cohn N. (2014), *Framing "I can't draw": the influence of cultural frames on the development of drawing*, Culture & Psychology, vol. 20 (1), pp 102-107.
- Coyle, D. (1999), *Supporting students in CLIL contexts: planning for effective classrooms*, in Masih, J., *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes*, London, CILT.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010), *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, England, Cambridge University Press.
- Daniels, D. (2003). *Learning about community leadership: fusing methodology and pedagogy to learn about the lives of settlement women*. Adult Education Quarterly, 53, 189-206.
- Debes (1969), *What is visual literacy?*, International Visual Literacy Association,
- Elkins J. (2010), *The concept of visual literacy and its limitations*, Visual Literacy, Routledge, New York, p. 217.
- Fries, C. C. (1944), *Letter to Albert Marckwardt*, April 26, 1944.
- Garista P. (2007), *Quando l'esperienza si colora. Il disegno e il gioco della Torre nella valutazione diagnostica e formativa*, Pedagogika, n. 4, pp 31-34.
- Langè G., Cinganotto L. (2014), *E-CLIL per una didattica innovativa*, I Quaderni della ricerca n. 18, Loescher.
- Massa R. (1992), *Clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano
- Meyer, O. (2010). *Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies*, in Puls, 33: 11-29.
- Moore D.M., Dwyer F.M. (1994), *Visual literacy: a spectrum of visual learning*, Educational technology publications, Englewood, New Jersey.
- Quilin, K., Thomas, S. (2015), *Drawing-to-learn: A framework for using drawing to promote Model-Based reasoning in Biology*. CBE-Life Sciences Education, 14, 1-16
- Riley, H. (2002). *Firing Practice: Drawing as empowerment*, Journal of visual art practice, 1 (3), 150-161
- Rose G. (2001), *Visual methodologies*, Sage Publications, London.
- Snow, M.A. (1990), *Instructional methodology in immersion foreign language education*, In Padilla, A.M., Fairchild, H.H. and Valadez, CM. (Eds.). *Foreign language education: Issues and strategies*. Newbury Park, CA: Sage.
- Stern A. (1999), *"Il Closliu"*, Moretti e Vitali Editori, Bergamo.
- Theron L., Mitchell C., Smith A., Stuart J. (2011), *Picturing Research. Drawing as a visual methodology*, Sense Publisher, The Netherlands.
- Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in society. The development of Higher Psychological Processes* (Cole, M. et al. eds). Cambridge, Harvard University Press.
- Yorks, L., Kasl, E. (2006). *I know more than I can say. A taxonomy for using expressive ways of knowing to foster transformative learning*. Journal of transformative Education, 4 (1), 43 – 506 64.

“Adultescenza”, una new entry nel linguaggio dell’educazione degli adulti: significati e orientamenti di ricerca

di Elena Marescotti – Università degli Studi di Ferrara

Abstract: This paper examines different meanings, representations and implications related to the term *adultescent*, which, in recent years, is often used to characterize the contemporary adult identity, marked by immaturity and lack of autonomy. Despite its analogies with various phenomena and interpretations (e.g. *mammismo*, *Peter Pan Syndrome*), it is coming up with original traits that need to be clarified and addressed in educational perspective, beyond prejudice and stereotypes.

Keywords: *adultescent*, adult education, adulthood

Premessa

Ho inteso presentare questo mio contributo nell’ambito del gruppo di lavoro *Lingue e linguaggi per l’insegnamento-apprendimento* (coordinato da Massimiliano Fiorucci e Marinella Muscarà) poiché, come si evince dal titolo, prende in esame un *neologismo* che reputo di grande importanza nell’universo lessicale, e quindi concettuale, dell’educazione permanente e, in particolar modo, dell’educazione degli adulti.

La parola *adultescenza*, infatti, contrassegna una dimensione e una manifestazione dell’identità adulta che merita di essere affrontata, laddove si è mossi dall’intento di conoscere, di mettere a fuoco, di più e meglio, i tratti identitari del soggetto quale protagonista, a vario titolo, di un percorso educativo. Cercherò quindi di rendere conto, ovviamente in sintesi, di alcuni aspetti della mia ricerca su questo tema, iniziata un paio di anni e ben lungi dal dirsi esaurita (Marescotti, 2014); la mia indagine sta infatti continuando, chiamando in causa, via via, nuove fonti documentarie e la necessità di ridefinire i quadri teorici di riferimento, le implicazioni operative e, non ultimo, allargandosi a studi di tipo qualitativo volti a fare emergere i vissuti, le esperienze, le aspettative dei *giovani adulti* e degli *adulti* contemporanei relativamente al percepirsi tali e all’individuazione dei comportamenti attesi in questa fase esistenziale.

1. In principio era il “mammismo”, tipicamente italiano...

Le origini della parola *adultescenza* o, meglio, *adultescente* (giacché per primo si è affermato il vocabolo riferito al soggetto che ne incarna le caratteristiche) non sono

molto lontane nel tempo: volendone tracciare una rapida cronistoria attraverso i vocabolari di tipo lessicale, la prima attestazione ufficiale è rappresentata dal lemma inglese *adulescent* (Oxford English Dictionary, 1997), sul cui modello è recentemente apparsa la versione italiana (Zingarelli, 2014), anche se il suo uso, soprattutto in ambito giornalistico, pare essere precedente di almeno un decennio (della Valle, Adamo, 2008). Vicende analoghe interessano, ad esempio, anche il francese *adulescent* (Anatrella, 2003) non meno che lo spagnolo *adulescente* (Verdù, 2001).

Se, a partire dal contesto americano in particolar modo, questo termine può essere ricondotto (ma non del tutto sovrapposto!) ai più datati *kidult* – da intendersi sia come bambino precocemente adultizzato, sia come adulto-infantile – e, soprattutto, alla cosiddetta *sindrome di Peter Pan* (Kiley, 1983), tipicamente nostrana è l’analogia con *mammone*, ovvero con l’individuo anagraficamente adulto ma, a vario titolo e a vari livelli, ancora dipendente dalla famiglia d’origine e, in particolare, dalla figura materna. Di là dell’uso che correntemente si è fatto e tuttora si fa di questo termine, spesso indicato negli stessi dizionari come “spregiativo” e “scherzoso”, è interessante risalire ad alcune lontane ma concettualmente attuali interpretazioni, volte a metterne in luce la dimensione dello stereotipo e utili, in questa sede, ad aprire la strada a considerazioni più approfondite.

Significative, al riguardo, sono le parole del giornalista e scrittore Corrado Alvaro (1895-1956), di cui vale la pena riportare un brano, il quale, nel passare in rassegna quelli che riteneva essere gli aspetti salienti della sua contemporaneità, si è soffermato sulla questione – addirittura coniando le espressioni *maternismo* e *mammismo* – rintracciando nelle lacune della politica sociale italiana le cause prime di una situazione che, superficialmente assunta, è stata terreno fertile per quello stesso stereotipo:

La letteratura più facile, il teatro, il cinema di ordine inferiore, ci hanno rappresentato fino al disgusto il complesso italiano del maternismo o del mammismo. La esaltazione della madre, in una società che ha cacciato i suoi figli sprovveduti e impreparati sulla vie del mondo in cerca di pane, e nei lavori più duri, o in guerre disperate e temerarie, fa pensare ai crudeli scherzi di cui è capace la retorica. Non c’è Paese che abbia tanto esaltata la madre da secoli, e non ce n’è uno che abbia fatto tanto spreco dei suoi figli. Alla fine la parola madre è divenuta magica, basta a spremere le lacrime. Essa rievoca un tempo in cui tutto il mondo pareva nostro, e la terra che si è abbandonata, e la speranza che era su di noi. Così ogni italiano cercherà nella donna la madre, con tutto quanto la religione e la povertà vi hanno messo di senso. All’infuori d’un generico sentimentalismo, deve essere ancora detta una parola vera sulla madre italiana, sulla madre di questi ragazzi. La sua fiducia nella vita è di un ordine biologico dei più profondi. Ella assiste allo spreco d’uomini in cui il nostro Paese si è distinto da mezzo secolo, e tuttavia riproduce la vita come la grande belva che si sente protetta dalla foresta, cioè da quello che è più infido. In una società meno istintiva, una donna tanto provata avrebbe lei stessa posto un freno alla natura prolifica [...] E purtroppo, mancando un legislatore a questo fatto fondamentale della nostra società, e poiché quando il legislatore ci si mette vuole creare strumenti e non uomini, la madre sarà la sola norma, la sola legge, il solo legame con un ordine e un dovere verso la vita. Più che appellarci all’onore e al dovere, noi ci appelliamo al ricordo della madre. Al contrario di quanto avviene nelle società moderne, che crescono i loro ragazzi a un senso collettivo, a un

ordine e una sottomissione, questi ragazzi sono ognuno per la madre il protagonista, il personaggio unico che ha diritto a tutto, prima dell'età che verrà, in cui non avrà diritto a nulla. La furberia, la destrezza, la risposta pronta, l'insolenza sono le prime armi buone per la vita. L'istinto avverte quali siano i mezzi convenienti di una società come la nostra, una società di uomini allevati dalla mamma come protagonisti. E con tutto questo essa si regge, crea un suo tumulto, un suo modo d'essere, una realtà che seduce, e sgomenta. Chissà quando verranno i venti anni buoni per mettere le fondamenta d'una generazione nuova a una nuova società utile a tutto il mondo oltre che a sbrogliarsi nei fatti suoi abilmente, e non ancora schiacciata da tante pesanti eredità, non dissanguata da tante perdite (Alvaro, 1952, pp. 186-187).

Ora come allora, *mutatis mutandis*, pare che si sia pressoché totalmente distolta l'attenzione dall'eziologia per concentrarsi solo su una manifestazione fenomenica che, com'è noto, ci ha reso indulgentemente assuefatti (sul piano nazionale) e risibili (sul piano internazionale, e marcatamente nei contesti nord-europei). Pochi esempi – facenti leva sulla riconoscibilità del tratto in questione e non a caso rappresentati da prodotti concepiti per una facile e diffusa fruizione, tali da testimoniare e alimentare al tempo stesso il luogo comune – possono essere sufficienti a provare sia la durata sia la pervasività del binomio “adulto italiano-mammone”, rimasto intatto (e forse neppure mai scalfito) dal secondo dopoguerra ad oggi.

Il primo esempio, tratto dalla filmografia comica italiana degli anni Ottanta, è *Il ragazzo di campagna*, pellicola datata 1984 – ma ciclicamente ricorrente sullo schermo televisivo – interpretata da Renato Pozzetto per la regia di Castellano e Pipolo. Delle varie scene del film – da taluni considerato ormai un *cult* del genere – si ricorda quella in cui il protagonista, il contadino Artemio, nel giorno del suo quarantesimo compleanno (e prima dell'atto di “ribellione” che lo porterà a sperimentare, anche se solo temporaneamente, la vita in città), incarna il tipico status dell'adulto di casa nostra: vive con la servizievole madre, che provvede a tutti i suoi bisogni (addirittura, nella scena qui evocata, al periodico pedicure!) e che cerca di sistemarlo con l'altrettanto servizievole brava ragazza del paese. Un film italiano destinato al pubblico italiano che con questa trovata sa di andare sul sicuro, facendoci ridere dei nostri difetti e, al contempo, veicolandone un'immagine rassicurante e compiaciuta.

A più di trent'anni di distanza, l'immaginario si riconferma il medesimo, se un colosso internazionale come Red Bull GmbH, che pubblicizza e commercializza l'omonima bibita in quasi 170 Paesi, ha incentrato la sua più recente campagna pubblicitaria televisiva, consistente in brevi sketch in stile vignettistico, proprio sullo stereotipo del “mammone italiano”. Lo spot si intitola sarcasticamente *Hotel Mamma* e, nell'arco di 15 secondi appena, traspone efficacemente in scena il senso del noto motto “ti mette le aliii”: due dirimpettaie (che la scenografia e l'accento collocano nel napoletano), ovvero la mamma di Luigi e la più giovane Filomena, si parlano ognuna dalla propria finestra mentre stendono il bucato ad asciugare; la prima si lamenta del figlio, la seconda le offre la bibita; muta la situazione ed è il figlio ad affacciarsi alla finestra e a chiedere alla vicina notizie della madre che, evidentemente esasperata, grazie alle “ali” se ne è andata. Queste le battute:

Mamma: “C'aggia fà col mio Gigino? Tiene 35 anni e non vuole andarsene di casa, e gli faccio da mangiare, e gli faccio il bucato...”

Filomena: “Prova con un Red Bull!”

Luigi: “Filomena, hai visto la mamma?”

Filomena: “Sì, è appena volata via...”

Identiche a questa sono, ad esempio, le versioni in olandese e in francese, con l’unica variante di “Luigi” al posto del vezzeggiativo “Gigino” e di “Rosita” al posto di “Filomena”, plausibilmente per rendere più immediata ed efficace l’identificazione dell’*italianità* dei protagonisti.

Se questo spot esemplifica più propriamente il *mammismo*, ovvero l’“eccessivo bisogno di protezione materna in un individuo adulto” (De Mauro, 1999, vol. III, p. 1130), un’altra campagna pubblicitaria Red Bull si focalizza sul *maternismo*, il suo rovescio della medaglia, inteso come “atteggiamento di eccessiva affettuosità materna nei confronti dei figli” (De Mauro, 1999, vol. IV, p. 47). Si tratta dello spot intitolato *Mamma*, anche questo prodotto e veicolato in diverse lingue; i protagonisti sono sempre la mamma e Luigi, che discutono a bordo della Fiat Cinquecento guidata dal figlio: la madre lo opprime chiedendogli se ha messo la cintura di sicurezza e se c’è benzina a sufficienza e intimandogli di stare attento e di moderare la velocità... il figlio, per liberarsene, assume la bevanda, “mette le ali” e se ne va dal finestrino. Queste le grida materne mentre Luigi spicca il volo:

“Gigiiiiii, aro’ te ne vai volànd via còsi...chiama quando arrivi, figlio mio, ma chiama e non fa’ tardi, me raccomando, pensa a mamma toja che te vuole tanto beneeeee!!!”

Infine, l’ultimo esempio, tratto ancora dall’ambito pubblicitario, è specificatamente estero, di quel nord Europa che viene spesso da noi evocato per la consuetudine di “mandare i figli fuori di casa appena compiono diciotto anni”: in Norvegia, nel 2012, l’agenzia immobiliare OBOS ha puntato assai pesantemente sulla ridicolizzazione dell’adulto-tipo italiano, contrapponendolo al “modello norvegese”. L’incipit dello spot, che dura 97 secondi, è dato dai disordini causati in Italia dalle voci che hanno cominciato a spargersi sull’agenzia immobiliare. La voce narrante, infatti, afferma che in Italia la regola comune è che gli adulti vivono a casa con la loro mamma, e quindi si teme che OBOS possa rendere troppo facile il loro allontanamento. Prosegue spiegando che alcuni (gli italiani, appunto) preferiscono stare con la mamma, ma che se si desidera qualcosa per se stessi può essere vantaggioso ottenere la prima opzione per i numerosi appartamenti messi in vendita dall’agenzia. Quest’ultima frase viene ripetuta a più riprese tra una scena e l’altra: da una parte quelle riferibili al contesto italiano (che si svolgono in case poco luminose e arredate in modo antiquato, o per stretti vicoli dove nutriti gruppi di mamme protestano, attraverso veri e propri picchettaggi, contro OBOS) e dall’altra quelle del contesto norvegese (appartamenti luminosi, moderni e funzionali). Mentre questi ultimi ospitano un adulto, fisicamente avvenente e tale da suggerire autonomia e disinvoltura, che consulta il cellulare, si versa un succo d’arancia e un caffè, nelle case italiane si svolgono pseudocomiche scenette e grotteschi dialoghi tra le madri e i figli, quarentenni, o forse più, dall’aria goffa e dall’estetica non proprio attraente, almeno stando ai canoni di bellezza dominanti: ecco, allora, che una madre cuce i calzini indossati dal figlio, un’altra gli strappa la ceretta depilatoria alla schiena, un’altra seda un litigio col fratello, un’altra ancora gli fa la barba, gli rinalza le coperte,

lo assiste durante il bagno nella vasca, addirittura lo imbecca mentre lui parla al telefono cellulare, arrotolando alla forchetta in vece sua gli immancabili spaghetti al pomodoro. Queste alcune frasi, recitate in italiano e sottotitolate in norvegese:

“Finché non troviamo una brava moglie tu resti con mamma”

“Amo vivere con mia mamma”

“Mio figlio è troppo importante, come fa a farsi da mangiare”

“Perché devo fare la fila per ogni cosa quando ho la mamma che mi dà tutto?”

Sarebbe comunque facile pensare, a questo punto, che in fondo la faccenda del *mammismo/maternismo* non sia poi così seria, fastidiosa, forse, ma tutto sommato riconducibile ad uno stereotipo di costume e privo di incisività, ad esempio sul piano normativo. Eppure, una spia della sua gravosità e gravità, oltre che della sua perdurante attualità, è rintracciabile nel fatto che – anche qui solo per citare un aspetto paradigmatico – non troppo tempo fa il vicario giudiziale ligure, monsignor Paolo Rigon, all’inaugurazione dell’anno ecclesiastico, si riferì alla questione quale motivo di nullità del vincolo matrimoniale... (Maderna, 2014).

2. Una definizione (in progress) di *adultescenza*

Per quanto possano esservi collegamenti, parziali sovrapposizioni ed analogie semantiche, l’*adultescenza* non pare essere sinonimo di *mammismo*, né riconducibile in tutto e per tutto, neppure come versione aggiornata o adattata, alla già menzionata *sindrome di Peter Pan*, o, ancora, dizione più sofisticata di quei termini sterilmente spregiativi quali *bamboccione* e *choosy*, con cui alcuni nostri politici (rispettivamente Tommaso Padoa-Schioppa nel 2007 e Elsa Fornero nel 2012) si sono rivolti ai giovani adulti e adulte italiani, puntando il dito contro la loro scarsa intraprendenza e, allo stesso tempo, tentando di distogliere l’attenzione dalle responsabilità di governo nel creare precondizioni adeguate, diffuse e fruibili di autonomia.

Tuttavia, le definizioni e le rappresentazioni dell’*adultescenza* ad oggi elaborate paiono più che altro “alludere ad una condizione”, senza focalizzarne in modo nitido le caratteristiche peculiari e, di qui, le implicazioni personali, sociali, culturali in senso lato e, non ultimo, educative e formative. La questione identitaria diviene così oltremodo complessa, e interessante, poiché non si intende fare riferimento, come avveniva in passato e tuttora avviene, a “devianze” che intervengono nel presunto normale passaggio dall’adolescenza all’adulthood – e che hanno preso, nel tempo, vari nomi: *adolescenza prolungata* (Bernfeld, 1923; Blos, 1962), *adolescenza protratta, eterna adolescenza*, o *adulthood ritardata, giovanilismo* e così via – bensì ad una commistione tra adolescenza ed adulthood, senza però che sia sufficientemente chiaro a quali livelli. Le prospettive chiamate in causa per tracciare un possibile identikit dell’*adultescente*, infatti, sono diverse e, non di rado, tra loro sfasate o contraddittorie, così come non pare semplice distinguere tra responsabilità individuale e responsabilità culturale (sociale, politica, economica) nel determinarsi di manifestazioni di *immaturità*, minimo comun denominatore delle varie accezioni rinvenibili. Per dirla grossolanamente, l’*adultescenza* è un problema nella misura in cui rappresenta un mancato raggiungimento di un’identità adulta “piena”, cioè *matura*, sul piano dell’*autonomia*, della *responsabilità*,

della *consapevolezza*, dell'*intenzionalità* (Marescotti, 2012) che ci si aspetta che il soggetto adulto esprima, per il benessere dell'intera collettività, nei vari ambiti della sua esistenza, da quelli più personali e privati (le relazioni sentimentali, la famiglia, la genitorialità ecc.) a quelli più collettivi (il lavoro, l'impegno civico e politico ecc.).

Il termine, come si diceva, è recente, e il suo significato richiede ulteriori e più raffinate elaborazioni che, in attesa dei risultati di alcune ricerche empiriche avviate da chi scrive, possono prendere il via da una prima ricognizione critica del, sia pure molto ridotto, materiale esistente. Di certo, va detto, lo stesso affermarsi della parola *adultescenza* ha già saputo rispondere all'intuizione di una condizione adulta, di una manifestazione dell'adulità contemporanea che merita grandissima attenzione, *in primis* proprio sul versante educativo.

Limitandoci qui – per ragioni di spazio – alla sola definizione “ufficializzata” dal vocabolario di lingua italiana, si possono evidenziare diversi elementi e possibili indizi (alcuni più circostanziati, altri più inclini alla suggestione e, quindi, da cogliere e sfruttare come input per ipotesi di ulteriori indagini):

adultescente [comp. di *adult(o)* e (*adol*)*escente*, sul modello dell'ingl. *adultescent* * 1997] s. m. e f. • nel linguaggio della sociologia, persona tra i venti e i trent'anni le cui condizioni di vita (studio, lavoro, reddito, casa, ecc.) e la cui mentalità sono considerate simili a quelle di un adolescente (Zingarelli, 2014, p. 55)

Innanzitutto, l'aspetto più evidente è la crasi tra i due termini adulto e adolescente, tale da far pensare che il neologismo si regga sulla necessità di designare un'entità sì nuova, ma comunque frutto della fusione di entità preesistenti che si ritengono essere nettamente definite; a questo proposito, diviene necessario tentare di stabilire cosa resti dell'adulto, cosa dell'adolescente ma, soprattutto, cosa di inedito si produca in tutte e tre le categorie (adolescenza, adulità, *adultescenza*). In secondo luogo, si dichiara l'appartenenza del termine allo specifico lessico sociologico, mentre altrove sono rinvenibili riferimenti di carattere psicologico e antropologico (Ruo, Toro, 2012); non è secondario entrare nel merito di tale questione poiché, a seconda dei casi, consente di porre l'accento su sfaccettature diverse (ma non per questo reciprocamente escludenti) tanto del fenomeno quanto della sua concettualizzazione. Un altro elemento da considerare riguarda, ancor prima dell'affermazione qui proposta, la possibilità e la funzionalità di individuare un *range* cronologico stabile e attendibile dell'*adultescenza*: come, del resto, avviene laddove ci si concentra sull'adolescenza e sull'adulità lasciando recedere sullo sfondo “marcatori” databili (il menarca/spermarca, il compimento della “maggiore” età ecc.) e concentrandosi, piuttosto, su aspetti di carattere più sostanziale (i comportamenti, i ruoli ecc.). Infine, proprio in riferimento a quest'ultimo aspetto, sarebbero da considerare in modo più ampio ed approfondito le variabili che connotano tanto le “condizioni di vita” quanto la “mentalità”; si tratta, in effetti, di questioni estremamente complesse, culturalmente situate, che richiedono una riflessione sui confini tra individuale e sociale, tra innato e appreso, tra voluto e indotto e così via. Come si vede, la definizione di *adultescenza* si configura semanticamente indeterminata o, quantomeno, sfuocata e, quindi, può rivestire tutt'al più un carattere orientativo di massima.

Accostando, poi, a questa fonte primaria una rassegna delle principali testate giornalistiche italiane, ci si rende ancor meglio conto di come la parola *adultescenza* si

presti a riunire sotto al suo cappello situazioni e vissuti eterogenei: in quest'ultimo decennio, il termine è più volte apparso nell'ambito di notizie o commenti che, tra il serio e il faceto, l'ironico e il sarcastico, stigmatizzano l'*adultescente* come un adulto che è tale solo di nome ma non di fatto, nell'apparenza e non nella sostanza, o, meglio, come soggetto che è sì cresciuto, ma solo da alcuni punti di vista, dando vita ad una serie di combinazioni pressoché infinite: il soggetto realizzato nello svolgimento di una professione, anche di prestigio, ma immaturo e irresponsabile nelle relazioni sentimentali; il soggetto istruito e qualificato, ma ostaggio della precarietà lavorativa; il genitore che fatica ad essere un punto di riferimento per i propri figli perché distratto dal soddisfacimento dei propri desideri consumistici o dalle proprie velleità edonistico-egoistiche e così via (Marescotti, 2014).

Ma anche laddove la parola *adultescenza* non compare esplicitamente, una volta che se ne è a conoscenza non si può fare a meno di scorgersela "tra le righe" di saggi, articoli, romanzi, film, fiction o talk show. Se ne ricordano ora solo alcuni (ognuno dei quali, unitamente ad altri, meriterà in altra sede le dovute analisi): *La famiglia adolescente* (di M. Ammanniti, Roma-Bari, Laterza, 2015); *I miei genitori non hanno figli* (di M. Marsullo, Torino, Einaudi, 2015); *Tanguy* (Francia, 2001, regia di É. Chatiliez); *Tutta la vita davanti* (Italia, 2008, regia di P. Virzì); *La vita secondo Jim (According to Jim)*, USA, 2001-2009); *Uomini e donne* (Italia, dal 1996); *Take me out – Esci con me* (format australiano, dal 2008).

3. *Adultescenza* ed educazione degli adulti: alcune domande di ricerca

In relazione a questo tema, anche se qui è stato solamente abbozzato, molteplici e a mio avviso particolarmente stimolanti sono i motivi di interesse in prospettiva educativa, e di educazione degli adulti in particolare.

In primo luogo, va notato che l'argomento *adultescenza* presenta elementi di novità e di contingenza – se non altro per le forme peculiari che sta assumendo nel qui e ora – e, quindi, com'è comprensibile, ancora non ha conosciuto un interesse sistematico e di ampio respiro da parte della ricerca; ciononostante, laddove questo interesse si è sviluppato, ha riguardato prevalentemente gli ambiti della sociologia, della psicologia (e psicoterapia), dell'antropologia e, anche, del diritto di famiglia (Ruo, Toro, 2012). Di fronte al nuovo, come si è visto, tendono ad avanzare, anziché regredire, quelle continuità e "certezze", per buona parte incarnate da stereotipi, che a loro volta tendono ad impedire o quantomeno a frenare la "scoperta" della "novità del/nel nuovo"; al riguardo, si è provocatoriamente sottolineato che:

L'"adolescenza a prolunga" (che sarebbe un portato tipico della modernità avanzata) evoca l'immagine della dipendenza, del cammino non compiuto, di un individuo ancora alle prese con i compiti dello sviluppo. Per vari aspetti i giovani d'oggi riflettono ancora a una condizione di dipendenza, in quanto per molto tempo si annidano nella famiglia d'origine e rifiutano varie responsabilità. Per altri aspetti, però, essi da tempo vivono una condizione di piena autonomia, ad esempio nelle scelte affettive e sessuali,

nelle dinamiche amicali, nel modo di interpretare il tempo libero, negli orientamenti politici e nella visione della realtà, negli stili di vita e nei modelli di comportamento (Garelli, 1999, p. 874).

In secondo luogo, e stando appunto a quanto fin qui si è riflettuto, a livello educativo parrebbero essere i settori della *Pedagogia della famiglia* e dell'*Educazione familiare* quelli maggiormente coinvolti nella trattazione, anche con risvolti propositivi, dell'*adulthood*, poiché risultano oltremodo evidenti le sue connessioni con l'adozione degli stili educativi, l'instaurarsi delle dinamiche intrafamiliari, la gestione dei ruoli e delle relazioni tra genitori e figli, in una parola con la vita educativa della famiglia. Ciononostante, e in stretta interconnessione con questa prospettiva, ritengo che il tema dell'*adulthood* sia di primaria pertinenza anche per l'ambito di indagine intitolato all'*Educazione degli adulti*, in un'ottica che tenga insieme e allo stesso tempo valutati le peculiarità e le implicazioni educative dell'essere adulto e/o *adulthood*-genitore, -educatore, -insegnante, ma anche -lavoratore, -politico, -cittadino e così via, per arrivare al cuore dell'*adulto-adulthood tout court*, considerato nel suo perenne coinvolgimento – talvolta più o meno imposto, talvolta voluto e ricercato – in formazione.

Si pensi alle svariate proposte o offerte solitamente riconducibili nell'alveo dell'educazione degli adulti relativamente, ad esempio, al filone della formazione o dell'aggiornamento professionale: di là di contenuti specifici connessi a mansioni specifiche, quegli appelli alle competenze trasversali – il saper gestire in autonomia un compito, il saper lavorare in équipe, il saper comunicare in modo consapevole e così via – come si ridefiniscono, o quali connotati assumono, o quali problemi incontrano laddove si rivolgono a soggetti *adulthood*?

Questo è solo un banale pretesto per sottolineare come le pur legittime settorializzazioni dell'educazione degli adulti – la formazione e l'aggiornamento professionale, l'alfabetizzazione, da quella strumentale ai vari livelli più sofisticati cui può assurgere, la coltivazione di interessi e ambizioni personali ecc. – debbano necessariamente puntare, oltre e attraverso gli aspetti specifici, all'educazione della persona intesa come sviluppo ed irrobustimento della sua adultità, se per adultità vogliamo intendere non certo uno status statico e chiuso ma, comunque, un approdo significativo a una condizione di maturità che, continuamente perfezionabile, è comunque dotata di una sua solidità. Una solidità necessaria se pensiamo alle due prerogative tipiche dell'adulto, entrambe da intendersi in senso lato: la prerogativa dell'essere educatore (per gli altri, per se stesso) e quella di essere un soggetto politico, ovvero facitore, oltre che fruitore, delle condizioni della propria e dell'altrui esistenza in un contesto comunitario organizzato.

Ancora: di là delle definizioni che gli adulti danno dell'adultità, dell'adolescenza e finanche dell'*adulthood*, quali sono i significati identitari elaborati da quegli attori, sociali ed educativi, che non sono reputati adulti o pienamente tali da chi produce e veicola i significati dominanti? La questione, a questo proposito, non solo sembra, ma è veramente paradossale, rivelando ambiguità e prese di posizione arbitrarie e parziali, tipiche dell'approccio di chi si ritiene e si autoproclama adulto e giudica (o stigmatizza) chi è in transizione, lunga o breve, sofferta o indolore che sia:

La cultura adulta, e talvolta anche l'"alta" cultura, mostra un atteggiamento ambivalente nei confronti dei giovani: da un lato celebra la gioventù come una sorta di età

dell'oro, di pienezza di energie e di gioiosa irresponsabilità (cercando spesso di imitarne gli stili di vita), dall'altro lato però ne lamenta l'indolenza e l'immatrità. Ciò è vero adesso ed era vero anche in passato [...] Quello che caratterizza la gioventù moderna rispetto alle società tradizionali del passato è che oggi essere giovani vuol dire, per i più, vivere in una dimensione di incertezza (Cavalli, 1997, p. 38).

Un'ultima suggestione intitolata all'*adultescenza* o, piuttosto, un auspicio: nel ridefinire un modello adulto, un modello di adultità che sappia contemperare esigenze e caratteristiche di questa nostra stagione storica, senza rinunciare a quell'afflato ideale che sempre connota l'educativo, credo che della componente "adolescenziale" siano sì da far emergere e da affrontare i tratti di irresponsabilità, dipendenza, disimpegno, ma anche quelli, al positivo, della curiosità, della sperimentazione, della ricerca di sé e della propria strada, al positivo: è su queste dimensioni, infatti, portate ad un livello adulto – ovvero più riflessivo, consapevole e intenzionale – che è possibile avvalorare il senso dell'*educazione permanente*.

4. Per concludere (...e proseguire)

Sempre più spesso, e da più parti, ci si domanda:

Dove sono gli uomini e le donne adulti, coloro che hanno lasciato alle spalle i turbamenti, le contraddizioni, le fragilità, gli stili di vita, gli abbigliamenti, le mode, le cure del corpo, i modi di fare, persino il linguaggio della giovinezza e, d'altra parte, non sono assillati dal pensiero di una fine che si avvicina senza che le si possa sfuggire? Dov'è finito il tempo della maturità, il tempo in cui si affronta il presente per quello che è, guardandolo in faccia senza timore? Ne ha preso il posto una sfacciata, fasulla, fittiziamente illimitata giovinezza, prolungata con trattamenti, sostanze, cure, diete, infiltrazioni e chirurgie; madri che vogliono essere e apparire come le figlie e come loro si atteggiavano, spesso ridicolmente. Lo stesso per i padri, che rinunciano a se stessi per mimetizzarsi nella "cultura giovanile" dei figli. L'eterna giovinezza, la promessa di patti con il diavolo di fantasiosi elisir, è diventata un'aspirazione che la pubblicità commerciale alimenta per i suoi fini (Zagrebelsky, 2016, pp. 47-48).

Di qui, ovvero dalla constatazione empirica e pressoché intuitiva di alcune evidenze fenomeniche, si sviluppano ulteriori quesiti educativamente pregnanti: non solo *dove sono* quegli adulti (*del passato, e/o da sempre agognati?*) ma, anche e soprattutto, *come sono* gli adulti, e come *potrebbero, vorrebbero* o addirittura *dovrebbero* essere, e *perché?* È altresì possibile rinvenire, dietro la facciata dell'"illimitata giovinezza", tratti di maturità? Come a suggerire: qual è, in definitiva, il grado di coerenza e di corrispondenza tra gli indicatori di non-adultità (e di adultità) più facilmente riscontrabili e quegli aspetti che possono essere definiti sostanziali? Ancora più inquietante dell'*adultescenza* manifesta, infatti, si paventa quella celata da sembianze adulte e sedicenti assunzioni di responsabilità che, di per sé, non garantiscono il superamento, o lo sforzo sincero e costante teso al superamento, di egoistici edonismi.

In conclusione, allora, per quanto riguarda l'entità *adullescenza*, è quanto mai necessario, e improcrastinabile, passare dalla gravidanza alla chiarezza, come si conviene ad ogni concetto che si intende far giocare nel campo dell'educazione.

Bibliografia

- Alvaro, C. (1952), *Il nostro tempo e la speranza. Saggi di vita contemporanea*, Bompiani, Milano-Roma.
- Anatrella, T. (1988), *Interminables adolescences. Les 12-30 ans, puberté, adolescence, postadolescence. Une société adolescentique*, Les Éditions du Cerf, Paris.
- Anatrella, T. (2003), *Les 'adulescents'*, in «Études», 7, pp. 37-47.
- Bahr N., Pendergast D. (2006), *Adolescence: A useful concept for this millenium*, in «Curriculum Perspective», 26, pp. 67-73.
- Bellatalla, L. (2011), *L'adolescenza nel dibattito pedagogico contemporaneo*, in «Ricerche Pedagogiche», 180, pp. 19-26.
- Bernardini, J. (2012), *Adulti nel tempo dell'eterna giovinezza. La lunga transizione, l'infantilizzazione, i connotati della maturità*, FrancoAngeli, Milano.
- Bernardini, J. (2013), *Adulti di carta. La rappresentazione sociale dell'età adulta sulla stampa*, FrancoAngeli, Milano.
- Bernardini, J. (2013), *The Role of Marketing in the Infantilization of the Postmodern*, in «Fast Capitalism», 10.1 (https://www.uta.edu/huma/agger/fastcapitalism/10_1/bernardini10_1.html).
- Bernardini, J. (2014), *The Postmodern Infantilization of the Media*, in «Fast Capitalism», 11.1 (https://www.uta.edu/huma/agger/fastcapitalism/11_1/bernardini11_1.html).
- Bernfeld, S. (1923), *Über eine typische Form der männlichen Pubertät*, in «Imago», IX, pp. 169-188.
- Biasin C. (2012), *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*, Pensa Multimedia Editore, Lecce.
- Birindelli, P. (2003), *Costruzioni identitarie di "giovani adulti". Il racconto di sé, la sfera privata e i suoi oggetti*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», XLIV, 4, pp. 609-624.
- Blos, P. (1962), *On Adolescence. A Psychoanalytic Interpretation*, The Free Press of Glencoe, New York.
- Bly R. (1997), *The Sibling Society*, Addison-Wesley, New York.
- Cavalli, A. (1997), *La lunga transizione alla vita adulta*, in «il Mulino», 1, 1997, pp. 38-45.
- Cornacchia M., Madriz, E. (2014), *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*, Unicopli, Milano.
- Cucci G. (2012), *La crisi dell'adulto. La sindrome di Peter Pan*, Cittadella, Assisi.
- Danesi M. (2003), *Forever young. The 'Teen-Aging' of Modern Culture*, University of Toronto Press, Toronto.
- De Mauro, T. (1999, diretto da), *Grande dizionario italiano dell'uso*, UTET, Torino.
- della Valle, V., Adamo, G. (2008, a cura di), *Il Vocabolario Treccani. Neologismi. Parole nuove dai giornali*, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, Roma.
- Demetrio D. (1990), *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Demetrio D. (1998), *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*, Raffaello Cortina, Milano.
- Erikson, E. H. (1968), *Identity Youth and Crisis*, Norton & Company, New York.

- Garelli, F. (1999), *Stereotipi sui giovani e questione educativa*, in «il Mulino», 5, 1999, pp. 871-881.
- Kiley, D. (1983), *The Peter Pan Syndrome. Men Who Have Never Grown*, Dodd, Mead & Company, New York.
- Ladame, F. (2003), *Les éternels adolescents. Comment devenir adulte*, Odile Jacob, Paris.
- Maderna, R. (2014), *Mamme, non rovinare il matrimonio dei figli*, in «Famiglia Cristiana» (www.famigliacristiana.it, 17 febbraio 2014)
- Marescotti, E. (2012), *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Unicopli, Milano.
- Marescotti, E. (2014), *Adolescenza: quid est? Identità personale, aspettative sociali ed educazione degli adulti*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», IX, 2, pp. 159-179.
- Mariarsa, A. M. (2014), *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*, Unicopli, Milano.
- Mariani, A. M. (a cura di) (2000), *I giovani-adulti: l'educazione che non c'è più, la formazione che non c'è ancora*, Unicopli, Milano.
- Oraison, M. (1974), *Vivre en Adulte. Immaturité et Maturation*, le Centurion, Paris.
- Regalia, C., Marta, E. (2011, a cura di), *Identità in relazione. Le sfide odierne dell'essere adulto*, McGraw-Hill, Milano.
- Ruo, M. G., Toro, M. B. (2012, a cura di), *Adolescenza e adultescenza. Riflessioni su nuove patologie e nuove normalità nel ciclo di vita e nelle relazioni familiari*, CISU, Roma.
- Santoro, M. (2002), *A casa con mamma. Storie di eterni adolescenti*, Unicopli, Milano.
- Togni, F. (2015), *L'"invenzione" dell'adolescenza. Ritualità, pudore, tenerezza e "adulthood ritardata"*, Studium, Roma.
- Verdù, E. (2001), *Adultescentes. Autorretrato de una juventud invisible*, Temas de Hoy, Madrid.
- Zaccuri, A. (2013), *Quarantenni rimasti bambini*, in «Noi. Genitori & Figli», 172, pp. 34-35.
- Zagrebelsky, G. (2016), *Senza adulti*, Einaudi, Torino.
- Zingarelli, N. (2014), *lo Zingarelli. Vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna.

Contesti eterogenei... e capovolti

Flipped classroom e inclusione

nei contesti scolastici eterogenei

di Luisa Zinant, Francesca Zanon e Davide Zoletto¹ – Università degli Studi di Udine

Abstract: The paper aims to explore the role that new media technologies can play in order to support the processes of inclusion in diverse formal educational contexts.

Starting from a pedagogical framework related to the heterogeneity of the today educational contexts, the paper focuses the attention on the “flipped classroom” methodology. After having analysed the main features of this new way to work in classroom, the paper ends with some pedagogical implications and further developments.

Keywords: heterogeneous educational contexts, flipped classroom, inclusion

1. Nuove tecnologie e contesti eterogenei: una possibile cornice

I contesti educativi di oggi appaiono caratterizzati da una «superdiversità» (Vertovec, 2007) che difficilmente si lascia descrivere e interpretare se non alla luce di una pluralità di differenze che si intersecano fra loro (di età, di genere, di gruppo sociale, di culture, di lingua...). Ad essa si intrecciano mutamenti culturali, sociali, tecnologici (e conseguentemente anche educativi) che contraddistinguono la contemporanea «società dei flussi» (Castells, 1996, trad. it 2002, p. 57) e che hanno concorso a portare sempre più in evidenza, entro i contesti scolastici, forme di apprendimento anche di carattere informale, sempre più spesso anche tecnologicamente mediate.

In questo contesto, la ricerca pedagogico-interculturale negli ultimi anni (Catarci, Fiorucci 2015a; Catarci, Macinai 2015; Grant, Portera 2010; Portera 2013; Silva 2015; Tarozzi 2015; Zoletto 2012) ha sempre più evidenziato l'importanza di esplorare approcci di ricerca e di intervento pedagogici e didattici in grado di corrispondere a questa crescente complessità ed eterogeneità, da un lato riconoscendo tutte le differenze – non solo quelle culturali – che entrano oggi nei contesti scolastici (e promuovendo quindi forme di interazione, dialogo e arricchimento reciproco), dall'altro impegnando ricercatori e docenti in percorsi che mettano al centro una prospettiva di equità sociale per tutti gli allievi e le allieve e per le loro famiglie. Sul piano più orientato alle pratiche

¹ L'intero lavoro è frutto di un'elaborazione collettiva dei tre autori; tuttavia, Francesca Zanon è autrice del paragrafo 2, Luisa Zinant è autrice dei paragrafi 3 e 4, Davide Zoletto è autore del paragrafo 1.

educative e didattiche questa doppia attenzione si traduce – come già auspicato anche dalle sempre attuali linee d’azione suggerite dalla *Via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli allievi stranieri* (MPI 2007b) – in azioni che promuovano in modo pedagogicamente orientato forme di collaborazione, condivisione e co-costruzione delle conoscenze (cfr. per esempio Favaro 2011; Catarci, Fiorucci 2015b; Nigris 2015; Santerini 2010).

In questa prospettiva, appare necessario esplorare linee di ricerca e intervento che, come suggerisce Pier Cesare Rivoltella, siano «in grado di mantenere la significatività dell’intervento dell’insegnante e allo stesso tempo di favorire l’apprendimento attivo dello studente» (Rivoltella, 2013, p. 22), creando così dei contesti educativi inclusivi e significativi per tutti gli allievi e le allieve che li frequentano quotidianamente. Una di queste linee – tanto più alla luce della rilevanza che assumono oggi quotidianamente per tanti allieve e allieve le pratiche tecnologicamente mediate – potrebbe essere proprio quella delineata dall’uso responsabile e consapevole, «saggio» direbbe Marc Prensky (2009), delle nuove tecnologie, sia sul versante degli apprendimenti, sia sul versante della promozione dei processi di inclusione sociale.

Non a caso, proprio in quest’ultimo specifico ambito, molti autori hanno indagato negli ultimi anni le potenzialità che le pratiche quotidiane tecnologicamente-mediate possono rivestire nel promuovere l’interazione fra ragazzi e ragazze, anche a prescindere dal fatto che abbiano o meno un retroterra migratorio (Buckingham, Willet, 2009; de Block, Buckingham, 2007; Dimitriadis, 2001; Catarci, 2004; D’Haenens, Koeman, Sayes, 2007; Elias, Lemish, 2009; Peeters, D’Haenens, 2005; Trovato, Tosolini, 2001; Zinant 2014). In particolare, da queste ricerche è emerso che i nuovi mezzi della comunicazione sono in grado di promuovere i rapporti tra pari attraverso l’interattività, l’esperienza della pluralità dei punti di vista, del gioco e dello scambio di ruoli, della costruzione cooperativa e collaborativa di conoscenze, di forme di apprendimento per prove ed errori, di condivisione di pratiche e di situazioni comuni.

In questa stessa direzione si muove questo contributo, il cui intento è quello di provare a tratteggiare un’ulteriore possibile ambito di ricerca in questa prospettiva: ci proponiamo, nello specifico, di delineare un primo quadro di riferimento per sviluppare ulteriori attività di ricerca pedagogico-didattiche sulla possibile rilevanza che potrebbe rivestire – entro contesti scolastici eterogenei come quelli contemporanei – un approccio didattico come quello della “classe capovolta (*flipped classroom*)” che ha un riferimento importante proprio nell’utilizzo costruttivista delle nuove tecnologie. In questo approccio, infatti – attraverso l’uso di video-lezioni digitali – viene sostanzialmente invertito il luogo dove si segue la lezione (a casa propria anziché a scuola) con quello in cui si studia e “si fanno i compiti” (a scuola anziché nella propria abitazione) (Maglioni, Biscaro, 2014, p. 16). La nostra ipotesi è che tale approccio possa concorrere a promuovere – in questo caso entro ambiti educativi formali ad alta eterogeneità – relazioni-interazioni tra allievi e allieve (anche a prescindere, come si è detto, dal fatto che abbiano o meno un retroterra migratorio), coniugando nel contempo gli interessi e la partecipazione attiva degli studenti con la significatività dell’intervento educativo e pedagogico del docente.

2. La classe capovolta: presupposti teorici e implicazioni didattiche

Un po' di tempo è passato da quando due insegnanti di chimica, Aaron Sams e Jonathan Bergmann, hanno cominciato, nel 2007, a realizzare video-lezioni che gli studenti guardavano a casa via *video-podcast* per poter avere più tempo per poter fare maggiori esperienze di apprendimento attivo in classe. Da allora l'idea della didattica "capovolta" (da *to flip*: capovolgere) negli Stati Uniti è letteralmente esplosa e sta acquistando sempre maggiore popolarità e credibilità anche negli ambienti educativi europei.

Si tratta, come si è già anticipato, di utilizzare video-lezioni da far vedere agli studenti al di fuori dal tempo scuola in modo da poter disporre in classe di un tempo maggiore per attività sperimentali, esercizi, lavoro di gruppo, discussioni, per quel lavoro di approfondimento e di riflessione, quindi, che spesso viene sacrificato proprio per mancanza di tempo, capovolgendo così il consueto approccio didattico. Grazie all'insegnante che crea video-lezioni, la didattica che solitamente si faceva in classe ora è accessibile da casa. La classe diventa, così, il luogo in cui lavorare attraverso la soluzione di problemi, la riflessione e il coinvolgimento in attività di apprendimento cooperativo e/o per lavorare con nuovi approcci didattici. Gli studenti hanno il controllo del *medium* e la possibilità di rivedere la parti che non hanno compreso bene, che necessitano di maggiore rinforzo e/o quelle parti che sono di particolare interesse. Ma la cosa più interessante è che tutti gli aspetti dell'istruzione possono essere ripensati per massimizzare la risorsa che sempre scarseggia a scuola: il tempo. È chiaro che il vantaggio non è il video in sé, ma a fare la differenza sono il modo in cui si integrano questi video con le attività in aula e il fatto che i contenuti stessi, che spesso costituiscono la base della nostra lezione frontale, diventano maggiormente accessibili e controllabili da parte dell'alunno.

Ci si lamenta sempre del poco tempo che abbiamo per fare tutto ciò che dobbiamo o vorremmo. Una delle obiezioni che spesso viene sollevata quando, per esempio, si parla di insegnamento attraverso l'approccio *Inquiry Based Science Education* (IBSE) o *Inquiry Based Learning* (IBL), è proprio il fatto che, essendo un approccio di matrice costruttivista, richiede molto tempo per le attività in classe e come tale pare improponibile quando abbiamo solo due o tre ore settimanali. Se noi, invece, capovolgiamo l'insegnamento attraverso le video lezioni, ci troviamo ad avere più tempo per lavorare, per esempio, con l'approccio IBSE per un apprendimento che sia realmente significativo per i ragazzi. Certo, però, bisogna tenere in considerazione anche i probabili problemi. Il primo di questi, che si presenta ogni volta che si cerca di introdurre qualche innovazione, è il fatto che i docenti abituati da sempre a una didattica trasmissiva, centrata sull'insegnante, non sanno bene come fare a passare a un approccio più attivo e centrato sullo studente. Il vero grande problema legato all'introduzione di questo "capovolgimento" forse è proprio questo. In fondo, la lezione frontale è uno "strumento" che conosciamo bene e che ci fa sentire a nostro agio in classe.

Ciò che è importante sottolineare è che il capovolgimento non consiste semplicemente nella produzione e/o somministrazione di video a sostituzione della preziosa figura dell'insegnante; non si tratta certo di "rimpiazzare" quest'ultimo, banalmente, con una macchina come accade in altri ambiti lavorativi come qualcuno a volte ipotizza. Si

tratta, invece, di realizzare video *ad hoc* da utilizzare sì come compito domestico, ma al fine di poter cambiare la didattica verso un insegnamento/apprendimento maggiormente significativo e attivo. D'altra parte, come suggerisce Rivoltella, la lezione rovesciata sembra porsi in piena sintonia con alcune prospettive pedagogiche e didattiche centrali. Già nel pensiero di Celestin Freinet, in particolare per quanto riguarda la dimensione laboratoriale, la volontà di rendere l'allievo protagonista dell'apprendimento era esplicabile con il rimandare «sempre il suo [dell'insegnante] intervento (chiarificatore, riflessivo, correttivo) a “dopo” che i suoi allievi avevano provato da sé a confrontarsi con un problema, un testo, una questione» (Rivoltella, 2013, p. 6).

3. Capovolgere la classe per promuovere l'inclusione

Una delle prime ragioni per adottare una didattica capovolta in ambito scolastico eterogeneo riguarda la promozione dell'apprendimento cooperativo in piccoli gruppi di lavoro, apprendimento che – come ha evidenziato Elizabeth Cohen (1994, trad. it. 1999) – è in grado di sviluppare non solo le abilità cognitive, la padronanza linguistica orale, così come la soluzione creativa di problemi, ma anche specifici obiettivi interpersonali, relazioni positive di intergruppo e la socializzazione degli allievi (*ivi*, pp. 29-41), obiettivi questi in chiara continuità con quelli perseguiti per migliorare l'interazione e l'inclusione in classe.

A tal riguardo, nel loro *La classe capovolta*, Maurizio Maglioni e Fabio Biscaro (2014) sottolineano più volte come la metodologia *flipped* si basi «su un approccio costruttivista e laboratoriale dell'apprendimento» (Maglioni, Biscaro 2014, p. 66). Nel testo infatti si precisa che: «il lavoro di gruppo permette l'apprendimento collaborativo ed è fondamentale per imparare ad aiutarsi e a confrontarsi con gli altri» (*ivi*, p. 37). Appaiono profonde le consonanze con i presupposti e gli sviluppi delle teorie vygotskiane, e in particolare all'area di sviluppo prossimale, area che si rafforzerebbe proprio grazie all'interazione con i pari, attraverso un apprendimento socializzato cooperativo. Ricordano ancora Maglioni e Biscaro: «i lavori di gruppo, il *peer learning*, lo *spaced learning*, la didattica laboratoriale e in generale tutte le attività che si riescono a organizzare in classe permettono agli studenti di confrontarsi tra loro, di valorizzare la propria individualità e di sperimentare diversi ruoli all'interno di un gruppo» (*ivi*, p. 76).

Se quindi, da un lato, la lezione capovolta permetterebbe all'insegnante di far lavorare gli studenti in piccoli gruppi, dall'altro gli offrirebbe anche la possibilità di dedicare maggior tempo e attenzione agli allievi e alle allieve, così da poter lavorare al meglio sia a partire dai loro punti di forza che a partire dai loro punti di debolezza. Non a caso, ancora Maglioni e Biscaro sottolineano inoltre più volte il fatto che, adottando un approccio didattico capovolto: «tutti gli studenti possono godere di un insegnamento personalizzato ed esprimere le proprie caratteristiche e potenzialità» (*ivi*, p. 18).

Si riuscirebbe così ad aumentare e migliorare il livello di individualizzazione e personalizzazione che solitamente è difficile da realizzare in classe, così come suggerito anche dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo* del 2007 (p. 16) e parimenti in quelle

del 2012 (p. 5): «La scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno».

In questa stessa direzione, un'ulteriore punto di forza di questo approccio potrebbe consistere nel fatto che i video realizzati dagli insegnanti potrebbero essere visti in luoghi diversi e in qualsiasi momento. In questo senso, la visione del video potrebbe sostenere implicitamente anche una sorta di riflessione metacognitiva riguardante i propri ritmi di apprendimento e livelli di attenzione. Come diceva infatti Paulo Freire: «il mio compito di insegnante progressista non è soltanto quello di insegnare matematica o biologia. È quello di aiutare l'alunno, nel trattare il tema che è oggetto del mio insegnamento e dall'altro oggetto del suo apprendimento, a riconoscersi come architetto della sua stessa attività conoscitiva» (Freire, 1996, trad. it. 2004, pp. 98-99).

Tutte queste diverse potenzialità potrebbero inoltre emergere ancor più chiaramente se la *flipped lesson* fosse pensata e realizzata a partire da episodi di apprendimento situato (Rivoltella, 2013), in grado di valorizzare e inserire in maniera pedagogicamente rilevante le pratiche vissute nel quotidiano dagli studenti, rendendole così significative ai fini del loro stesso processo di apprendimento e di inclusione. Come scriveva il già citato Freire, infatti, appare particolarmente importante cercare di «valorizzare l'esperienza che gli alunni hanno», discutendo «con gli alunni la realtà concreta a cui collegare la disciplina di cui si sta insegnando il contenuto» (1996, trad. it. 2004, p. 26). Tale attenzione ai diversi aspetti della quotidianità degli allievi e delle allieve, porta a evidenziare l'importanza anche degli spazi non formali/informali di incontro extra-scolastico e le pratiche che in essi vengono condivise, quali ad esempio le nuove tecnologie. Ancora una volta il richiamo potrebbe andare all'approccio freineitiano: «Freinet portava gli allievi fuori dall'aula in senso fisico. Nella classe-laboratorio di oggi “uscire dalla scuola” significa esplorare il territorio ma anche esplorare la Rete. In entrambi gli ambienti ci vuole una guida» (Bricchetto, 2013, p. 60).

E infatti, la Rete e in generale i nuovi media costituiscono, se opportunamente “guidati” da un insegnante competente, in grado cioè di attuare una seria pratica di *Information Literacy*, uno dei punti di forza di una *flipped classroom*. Maglioni e Biscaro a tal proposito specificano che «l'insegnamento rovesciato consente di educare continuamente all'uso critico degli strumenti informatici. Nelle attività a casa viene sempre richiesta questa attitudine e l'attività in classe la verifica quotidianamente» (2014, p. 51). Educare – in questo caso attraverso la classe capovolta – ad un uso critico e responsabile delle nuove tecnologie significherebbe, fra l'altro, lavorare sul raggiungimento di una delle otto competenze chiave indicate dall'Europa, ovvero la competenza digitale (CE, 2006). In questo senso, il fatto di strutturare la *flipped classroom* servendosi anche delle nuove tecnologie, permetterebbe quindi non solo di utilizzare tali dispositivi in maniera ragionata, critica e partendo da situazioni significative per le studentesse e gli studenti coinvolti, ma anche di offrire loro uguali possibilità di accesso ai contenuti e alle applicazioni presenti in Rete, favorendo anche in tal senso l'inclusione nell'attuale società della comunicazione digitale.

4. Prospettive di ricerca

Alla luce di quanto sin qui prospettato, sembra dunque possibile supporre che la lezione rovesciata potrebbe inserirsi a pieno titolo tra le strategie di intervento pedagogico-didattico sulle quali promuovere ulteriori percorsi di ricerca in ambiti educativi scolastici ad alta eterogeneità, al fine di esplorare le potenzialità di tale approccio di creare un contesto educativo inclusivo per tutti, entro il quale mantenere valida e rilevante la guida del docente, promuovendo parimenti un apprendimento attivo, costruttivo, cooperativo, significativo per lo studente.

Lavorando in modalità *flipped* si potrebbe infatti favorire il «protagonismo dello studente ottenuto attraverso: l’inversione di precedenza tra l’agire suo e dell’insegnante; l’invito allo studente a svolgere delle attività in proprio; l’intervento dell’insegnante» (Rivoltella, 2013, p. 45). Nel contempo si riuscirebbe a far sperimentare all’allievo il suo essere e il suo lavorare all’interno di un gruppo, aiutandolo ad assumere un ruolo, a sviluppare in maniera creativa il proprio pensiero e a confrontarlo con punti di vista diversi, promuovendo in tal modo proprio la dimensione interculturale e inclusiva. Si riuscirebbe inoltre a valorizzare le diversità, tutte le diversità (non solo quindi quelle “culturali”) portate in classe dagli allievi e dalle allieve, anche attraverso metodologie diversificate di insegnamento-apprendimento, nel rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento di ciascuno. Non a caso, uno dei suggerimenti operativi che Rivoltella offre in tal senso alla scuola di oggi consiste proprio nel «fare cultura usando molti linguaggi insieme: la scuola deve uscire dal territorio dell’alfabetismo (leggere e scrivere) per occuparsi di altri linguaggi con cui giornalmente si è chiamati a interfacciarsi, comunicare, discutere» (*ivi*: p.19). Le nuove tecnologie rappresentano uno dei linguaggi che accomunano ragazzi e ragazze di oggi (di qualsiasi provenienza essi siano), in grado di creare delle «comunità di pratica» (Wenger, 1998) in cui i giovani possono sperimentare connessioni transnazionali e opportunità di espressione di sé e di dialogo globale difficilmente immaginabili in precedenza (de Block, Buckingham, 2007, pp. 198-200).

Sviluppare ulteriori percorsi di ricerca sulla rilevanza – entro i contesti scolastici eterogenei e multiculturali odierni – della *flipped lesson*, intesa come proposta educativa ben radicata negli insegnamenti del passato e orientata verso la società del futuro, potrebbe significare concorrere al tentativo di sviluppare in maniera ragionata degli ambienti e delle occasioni in cui apprendere in modo situato e significativo, così da contribuire a rendere le scuole odierne maggiormente inclusive proprio perché capaci di una più profonda «sintonizzazione socio-culturale» (Rivoltella, 2013, p. 14) con la vita quotidiana di tanti allievi e allieve di oggi.

Bibliografia

- Bricchetto, E. (2013), La classe-laboratorio di Freinet. In: Rivoltella, P.C. (2013, a cura di), *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situato*, La Scuola, Brescia, pp. 59-62.
- Buckingham, D., Willet, R. (2009, a cura di), *Video Cultures. Media Technology and Everyday Creativity*, Palgrave Macmillan, Londra.

- Castells, M., (1996), *The Rise of the Network Society*. Blackwell Publishers Ltd, Oxford. Trad. it. *La nascita della società in rete*, EGEA, Milano, 2002.
- Catarci, M. (2004), *Inter(net)cultura: la rete strumento di mediazione interculturale nella prassi didattica*, in Fiorucci, M. (2004, a cura di) *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando Editore, Roma, pp. 242-252.
- Catarci, M., Fiuucci, M. (2015a, a cura di), *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma.
- Catarci, M., Fiorucci, M. (2015b, a cura di), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Ashgate, Farnham.
- Catarci, M., Macinai, E. (2015, a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa.
- CE (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*. In: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32006H0962> (last viewed: 22/05/2016).
- Cohen, E. G. (1999), *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Trento.
- D'Haenens, L., Koeman, J., Saecys, F. (2007), Digital Citizenship among Ethnic Minority Youths in the Netherland and Flanders, in: «New Media & Society», vol. IX, n. 2, 2007, pp. 278-299.
- De Block, L., Buckingham, D. (2007), *Global children, global media: migration, media and childhood*, Palgrave Macmillian, New York.
- Dimitriadis, G. (2001). *Performing Identity/Performing Culture. Hip Hop as Text, Pedagogy, and Lived Practice*, Peter Lang, New York. Nuova edizione del 2009.
- Elias, N., Lemish, D. (2009), Spinning the Web of Identity: the Roles of the Internet in the Lives of Immigrant Adolescents, in «New Media & Society», vol. XI, n. 4, 2009, pp. 533-551.
- Favaro, G. (2011), *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella scuola multiculturale*, Giunti, Firenze.
- Freire, P. (1996), *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra S/A Sao Paolo. Trad. it.: *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2004.
- Grant, C.A., Portera, A. (a cura di) (2010), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge, London.
- Lage, M. J., & Platt, G. J. (2000), The internet and the inverted classroom, in «Journal of Economic Education», XXI, n. 11, 2000, pp 9-14.
- Maglioni, M., Biscaro, F. (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Erickson, Trento.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Roma.
- MPI (2007a), *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione*, Roma.
- MPI (2007b), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*, Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli allievi stranieri e l'educazione interculturale.
- Nigris, E. (2015, a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Pearson, Milano.
- Peeters, A.L., D'Haenens, L. (2005), Bridging or bonding? Relationships between integration and media use among ethnic minorities in the Netherlands, in «Communications», vol. XXX, 2005, pp. 201-231.
- Portera, A. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale. Risposte educative nella società globale*, Laterza, Roma-Bari.

- Prensky, M. (2009), *H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom*, in: «Innovate. Journal of Online Education», V, n. 3, 2009, in rete: <http://www.wisdompage.com/Prensky01.html> (last viewed: 22/05/2016).
- Rivoltella, P.C. (2013), *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situato*, La Scuola, Brescia.
- Santerini, M. (2010), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento.
- Silva, C. (2015), *Lo spazio dell'intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*, Franco Angeli, Milano.
- Tarozzi, M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano.
- Tosolini, A., Trovato, S. (2001), *New Media, Internet e Intercultura*, EMI, Bologna.
- Vertovec, S. (2007), *Super-diversity and its implications*, in «Ethnic and Racial Studies», vol. XXX, n. 6, 2007, pp. 1024-1054, in: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870701599465> (last viewed: 22/05/2016).
- Zappe, S., Leicht, R., Messner, J., Litzinger, T., and Lee, H.W. (2009), *'Flipping' the Classroom to Explore Active Learning in a Large Undergraduate Course*, Proceedings, American Society for Engineering Education Annual Conference & Exhibition, 2009.
- Zinant, L. (2014), *Seconde generazioni e nuove tecnologie. Una ricerca pedagogica*, ETS, Pisa.
- Zoletto, D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano.
- Wenger, E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.

7. Contesti e territori per l'apprendimento lifewide

di *Loretta Fabbri* – Università degli Studi di Siena

e *Massimiliano Tarozzi* – Alma Mater Studiorum Università di Bologna

“L'apprendimento è il processo per cui la conoscenza è creata attraverso la trasformazione dell'esperienza”.

Kolb

L'apprendimento in età adulta rappresenta la traiettoria che consente agli individui e alle comunità di emanciparsi in ambito personale, professionale e sociale. Gli adulti sono disponibili ad apprendere ciò che ha a che fare con la loro esperienza, con i problemi reali che incontrano, con i dilemmi disorientanti che la vita quotidiana o professionale presenta. Da qui la valorizzazione epistemologica e socio-linguistica dell'apprendimento dall'esperienza.

Il dato più caratterizzante il dibattito attuale è il valore attribuito al paradigma metodologico. L'ultimo ventennio è caratterizzato da un forte impulso a spaccettare e operazionalizzare il *lifelong learning*. Una volta affermata la funzione strategica dell'apprendimento continuo, l'attenzione si è rivolta sul come facilitare e sostenere l'apprendimento nel corso della vita. Il *reflective learning* e il *transformative learning* rappresentano non solo dei network teorici, ma dei veri e propri schemi di intervento rivolti allo sviluppo di un pensiero critico, emancipativo, inclusivo. Ci si preoccupa di costruire e condividere una “cassetta degli attrezzi” utile a supportare le persone e le comunità a lasciar affiorare e adoperare diverse prospettive, generate sia dall'accesso a opportunità strutturate sia da un clima di riflessione profonda e critica. La riflessività critica è stata individuata come uno degli strumenti più promettenti che consente le trasformazioni dei significati attribuiti all'esperienza. Le metodologie riflessive sono il punto di avvio per scavare al di sotto della superficie nei valori, nelle credenze e nelle presupposizioni che articolano la valutazione interna di una situazione e l'azione susseguente. Questa è riconosciuta come una capacità necessaria per discriminare concezioni divergenti e rimanere aperti a diverse prospettive. In modo simile, si deve essere in grado di tollerare e lavorare in mezzo a differenze, concezioni e conflitti, quando si cercano soluzioni per problemi complessi che non hanno una risposta giusta, tecnica (Marsick, Davis-Manigault, 2011).

Il processo attraverso cui costruiamo tacitamente le nostre credenze può implicare valori dati per scontati, stereotipie, un'attenzione altamente selettiva, una limitata comprensione, processi di proiezione, razionalizzazione, minimizzazione o diniego. Ecco perché abbiamo bisogno di essere in grado di fondare criticamente e validare le assunzioni a sostegno delle nostre credenze, aspettative e di quelle degli altri. La riflessività

rappresenta una forma di competenza necessaria nella gestione di questioni complesse, che presentano elementi contraddittori e chiamano in causa conflitti di interesse. Apprendere a decidere in modo più introspettivo su ciò che è giusto per noi, cosa è buono e bello, riguarda in modo centrale la consapevolezza e la negoziazione dei nostri scopi, dei nostri valori, delle credenze, dei sentimenti, delle disposizioni e dei giudizi, piuttosto che la realizzazione di azioni costruite sulla base di quelli altrui. Se il nostro umano senso della libertà si associa alla riflessione e al potere auto-trasformativo del pensiero, allora diventa centrale il processo attraverso cui stabiliamo e riassettiamo le ragioni a sostegno del modo in cui pensiamo, sentiamo ed agiamo, ovvero validiamo le risultanti trasformazioni del processo in atto in prospettiva futura ed intraprendiamo azioni per implementarle. Ciò richiede che si comprenda come e perché noi, e gli altri che comunicano con noi, abbiamo acquisito gli *habitus* di pensiero che ci orientano, i punti di vista che ne derivano e la natura delle presupposizioni tacite che li sostengono. L'attivazione di tecnologie critico-riflessive consente di educare al pensiero critico, di pensare che la società può essere pensata come un *network* di comunità di apprendimento che su questioni cruciali può:

- tematizzare le diverse opzioni soggettive, considerazioni politiche, sensibilità sociale dentro grammatiche di cambiamento socialmente condivise;
- apprendere a negoziare gli obiettivi e ad interpretarli come esito di conversazione con la situazione e con gli attori umani e non umani;
- apprezzare la mediazione di prospettive diverse nella definizione di soluzioni plausibili.

Coloro che presentano posizioni contrastanti prestano attenzione a fatti diversi e costruiscono un diverso significato delle cose che osservano.

L'apprendimento adulto si misura anche con approcci e metodologie che si muovono verso la promozione della trasformazione di prospettive nei gruppi e nei movimenti, ovvero della natura socialmente interattiva del processo di trasformazione delle prospettive. Di particolare interesse sono i contributi sulle modalità in cui si svolge il processo nelle sessioni di sviluppo della consapevolezza e nei movimenti con finalità sociali. Alcuni problemi hanno una soluzione esatta, molti altri non la hanno. I problemi che comportano una soluzione esatta rimandano al genere matematico o a questioni strettamente strumentali e tecniche. Altri, come i dilemmi della politica o i dilemmi che solleva il costrutto di sostenibilità, richiamano soluzioni temporaneamente preferibili, basate spesso sull'opinione più o meno informata piuttosto che su una valutazione obiettiva delle evidenze empiriche e delle ragioni logiche, cioè su una valutazione consensuale (Mezirow, 2001, p. 124).

Gli studi sullo sviluppo di un pensiero critico-riflessivo negli adulti e le ricerche sui diversi modi in cui possiamo venir fuori da errori nel processo di ragionamento e di *problem solving* evidenziano, da un lato, la fatica del discente medio adulto a guadagnare posizioni del pensiero capaci di interpretare eventi complessi e, dall'altro, il bisogno di progettare *setting* di sviluppo di comunità che sappiano correggere le proprie distorsioni e apprendere stili di vita adeguati ai nuovi scenari. A fronte di ciò, gli adulti sono eccessivamente desiderosi di applicare un'euristica semplificatoria e delle strutture di conoscenza prontamente disponibili.

Alcuni studi hanno individuato diverse distorsioni, per esempio nei processi di attribuzione: la tendenza a sottovalutare le opinioni e le esperienze degli altri, la propensione a prenderci i meriti dei successi, le colpe degli insuccessi e a prenderci più meriti del dovuto quando i successi sono il prodotto di un lavoro comune. Secondo Fiske e Taylor (1984 p. 99) questi atteggiamenti indicano come complessivamente, invece di agire come uno studioso dilettante di scienze sociali, “il percettore sociale rischia di essere un ciarlatano conservatore che ha come referente se stesso e distorce la realtà secondo la propria convenienza”.

Come osservano Nisbet e Ross (1980 p. 10), “una volta formulate o adottate, le teorie e le convinzioni tendono a persistere, nonostante la presenza di una serie di evidenze empiriche contrastanti con esse. Quando mette alla prova le teorie il profano sembra ricordare esclusivamente le prove confermative. Quando si trova di fronte a delle evidenze empiriche contraddittorie, le persone sembrano comportarsi come se ritenessero che ‘l’eccezione conferma la regola’”. Nisbet e Ross concludono che, se da un lato è evidente la mancanza di rigore metodologico nelle strategie intuitive di quasi tutti gli adulti, dall’altro queste strategie diventano compatibili con la vita di tutti i giorni, grazie alla natura collettiva di molte attività deduttive. Nel *problem solving* collettivo è probabile che i nostri errori più significativi vengano messi in discussione dagli altri.

Sono traiettorie di promozione di una dialettica emancipativa nei gruppi, attraverso lo sviluppo della consapevolezza. I gruppi di sviluppo della consapevolezza si basano sull’adozione della metodologia autoriflessiva. Negli ultimi vent’anni gli adulti degli Stati Uniti hanno assunto una prospettiva nuova su molte questioni, per esempio sugli afro-americani, sui diritti civili, sull’ambiente e/o diritti delle donne.

Alcuni studi (Finger 1989b) descrivono un paradigma di azione sociale originato dai nuovi movimenti nati in Europa. A differenza dei “vecchi movimenti” come quelli sindacali, femministi, per la difesa dei diritti umani e per l’emancipazione economica, politica e sociale del terzo mondo, i “nuovi” non hanno come focus del proprio intervento il conseguimento di obiettivi sociali dell’illuminismo e della modernità, cioè giustizia, libertà, uguaglianza ed emancipazione. I movimenti che esercitano un pensiero riflessivo passano da una critica astratta all’autoriflessione critica, recuperando l’elemento personale e un senso più preciso di auto comprensione. Agli obiettivi collettivi si antepongono quelli personali: ciò che conta è l’avvio di un processo di trasformazione personale, che dovrebbe finire per influenzare la vita sociale, politica e culturale.

“La trasformazione dell’adulto è [...] prevalentemente informale, locale e comunitaria, basata sulla preoccupazione, sull’impegno e sull’esperienza, radicata nello sviluppo di una cultura locale, cui offre un contributo” (Finger 1989b, p. 18).

La finalità dei nuovi movimenti è ristabilire in modo nuovo il collegamento tra la persona e la società. Secondo Finger “i nuovi movimenti esibiscono un apprendimento esperienziale, l’apprendimento attraverso la costernazione (delle esperienze di apprendimento che stimolano le proprie emozioni), l’apprendimento olistico (si apprende uno stile di vita) e l’apprendimento dell’identità (s’impara che l’identità personale non si può separare dal proprio modo di vivere e dai propri impegni sociali)” (Finger 1989b, p. 21).

Le sfide che si devono affrontare sono sempre più collegate alla conoscenza. Come possiamo applicare un approccio basato sulle comunità per coltivare la nostra capacità di apprendimento a livello mondiale? Se proviamo a vedere il mondo come un sistema

di apprendimento, possiamo immaginare delle costellazioni di comunità di pratica, di comunità intrecciate che si occupano di diverse pratiche civiche a differenti livelli (distrettuale, municipale, regionale, nazionale e globale su temi significativi), che elaborano conoscenze e promuovono trasformazioni significative. “È dentro e attraverso il settore sociale che una moderna società evoluta può creare di nuovo una cittadinanza responsabile e capace di crescita, può restituire ai singoli [...] una sfera in cui poter primeggiare nella società (Drucker 1995).

A cosa potrebbe somigliare un approccio basato sulla comunità se rivolto alla progettazione di un mondo sostenibile? È un approccio che richiama uno schema di intervento che procede dal basso verso l’alto, che incrementa i processi di apprendimento «naturali». È un intervento di facilitazione delle dinamiche virtuose che la comunità genera da sola e costituisce il prerequisite della sua vitalità. Favorisce forme di auto-organizzazione assistita. In questo senso, coltiva la tradizione dei movimenti, aggregazioni informali di cittadini che costruiscono reti.

Si tratta di gruppi che nascono attorno a interessi condivisi (in genere, problemi comuni da gestire e risolvere in condizioni di interdipendenza cooperativa) e si costituiscono informalmente come esito di forme di negoziazione tra gli attori coinvolti sul senso delle pratiche in cui sono impegnati.

La questione più rilevante è quella legata ai processi intenzionali di lancio e coltivazione di un certo numero di comunità, ovvero come favorire la capacità della società di cambiare attraverso la coltivazione dei processi di apprendimento delle comunità. Molte comunità di pratica sono già nate e si stanno distribuendo nei diversi paesi, formando dei veri e propri network intorno a determinati temi, come l’alimentazione biologica, la riduzione dello spreco nelle pratiche di cura dei figli, l’adozione di tecnologie architettoniche ecosostenibili. Altre ne nasceranno. Le comunità di pratica nella società civile sono una sfida attraverso cui contribuire a creare una nuova cittadinanza responsabile e capace di crescita, restituendo ai singoli una sfera in cui poter primeggiare nella società.

L’apprendimento ‘*lifewide*’ è una nozione che, insieme ai concetti complementari di *lifelong* e *lifedeep*, è oggi considerata una dimensione centrale dell’agenda post-2015 dalla comunità internazionale e dall’UNESCO in particolare. Questa nozione espande i confini semantici dell’educazione all’idea di esperienza educativa che può essere vissuta lungo tutto l’arco della vita e in innumerevoli contesti e luoghi anche non intenzionali. Una denominazione che riprende e precisa la tripartizione classica in educazione formale, non-formale e informale, evidenziandone le dimensioni spaziali (la molteplicità dei luoghi educativi) e temporali (lungo l’arco della vita). L’educazione viene ad essere un concetto diffuso che attraversa lo spazio sociale e non è più riconducibile a spazi precisi (scuola) o alle prime fasi della vita.

È all’interno di questa cornice che si articolano i vari contributi di questa sessione del convegno. La loro stessa specificità e la loro varietà svelano meglio di ogni possibile disamina teorica l’essenza del concetto stesso di apprendimento *lifewide*. All’interno di questo assortimento, si possono però trarre dai contributi proposti alcuni assi fondamentali intorno ai quali si sviluppano le esperienze e le riflessioni proposte, che impediscono al discorso pedagogico ad essi sotteso di scivolare in un’indeterminatezza e vaghezza epistemologica. Assi che possono essere lette come le strutture o le direzioni

di fondo della nozione di apprendimento *lifewide*. Ciascuno degli interventi che seguono, pur nella sua specificità, contribuisce a disegnare linee di coerenza che illustrano l'essenza stessa di un concetto, quello di *lifewide*, che rischia di essere eccessivamente vago e di svaporare il senso stesso dell'esperienza educativa. Gli assi intorno ai quali si articolano i contributi che seguono possono essere individuati in quattro fondamentali: luoghi, destinatari, contenuti, approcci.

In primo luogo, i contributi di questa sezione presentano esperienze e riflessioni su centri di accoglienza e sui luoghi dei primi incontri fra profughi e europei (Agostinetto), contesti difficili e in particolare il carcere (Aleandri), contesti sportivi (Benetton), la città e i contesti urbani (Borgogni, Toffano & Zanato), l'azienda (Bracci), le università della terza età (Dal Toso), i cortili e i giardini della scuola media (Strongoli), il teatro (Zanetti). Sono, tutti, ambiti non tradizionali per i processi di apprendimento, ma che sono trasformati in setting pedagogici attraverso interventi specifici (e carichi di intenzionalità pedagogica).

In secondo luogo viene presentato un catalogo di destinatari dell'azione educativa estremamente ampio per età (bambini e adolescenti per Benetton, Borgogni, Strongoli, Toffano & Zanato; anziani per Dal Toso) o ruolo sociale (profughi e migranti per Agostinetto; detenuti per Aleandri).

In terzo luogo, i contenuti dell'azione educativa o della riflessione pedagogica coprono una vasta gamma di aree che non sono terreno abituale di lettura pedagogica: il riconoscimento delle competenze di formazione pregressa nei migranti (Agostinetto), i percorsi soggettivi di vita come spazio di riprogettazione esistenziale (Aleandri), i contesti motorio-sportivi come modalità di espressione dell'identità corporea e benessere fisico, emotivo e sociale (Benetton), la vivibilità delle città e in particolare i percorsi casa-scuola (Borgognoni), i modelli metodologici di formazione in azienda dei neoassunti (Bracci), lo sviluppo storico delle università della terza età (Dal Toso), l'educazione ambientale attraverso gli orti didattici (Strongoli), l'educazione alla cittadinanza attiva come ecocittadinanza (Toffano & Zanato), il teatro come forma di educazione alla cittadinanza (Zanetti).

In quarto luogo vi è una grande variabilità nello spettro degli approcci suggeriti sia per presentare e analizzare le esperienze proposte (ricerca-azione; ricerca etnografica; ricerca autobiografica, ricerca partecipata; analisi pedagogica teorica; analisi storico-pedagogica), sia per condurre esperienze di formazione *lifewide*: analisi delle narrazioni autobiografiche (Aleandri); progettazione urbanistica partecipata (Borgogni, Toffano & Zanato).

Questi esempi mostrano significativamente il ventaglio di contesti educativi che si aprono in una prospettiva di *lifelong learning*. La penetrazione dell'educativo in nuovi ambiti della vita sociale e l'apertura a contesti non formali, a molteplici destinatari con una pluralità di approcci rivela l'attualità della riflessione pedagogica in una prospettiva globale. Tuttavia è anche necessario prestare attenzione a non svaporare il concetto di educazione negli interstizi del tessuto sociale, che se da un lato segna la presenza costitutiva e non aggiuntiva dell'esperienza educativa nell'agire sociale, dall'altro, se priva di una solida competenza pedagogica (e non è il caso delle esperienze di seguito riportate), rischia di smarrire le prerogative e le specificità dell'intervento educativo

professionale e della riflessione pedagogica su di esso. Come mostrano anche i contributi qui proposti l'educazione, anche lifelong e lifewide learning, è sempre segnata da un'intenzionalità e la relazione educativa, anche quando informale, poiché non è spontanea né improvvisata, è sempre inevitabilmente asimmetrica.

Un'ultima notazione. La moltiplicazione dei contesti educativi, perché rimanga intenzionale e autenticamente pedagogica, non può perdere di vista la dimensione dell'equità e della giustizia sociale. Come dimostrano i contributi qui presentati, l'educazione lungo l'arco della vita e in contesti non formali non deve assecondare la cultura neoliberale che frammenta la formazione in competenze che possono essere apprese ovunque e comunque. Una cultura, o meglio un discorso, che rischierebbe di avallare un approccio ai processi di istruzione-apprendimento di taglio tecnico-funzionalista, mirato a un efficientismo aziendalista e alla costruzione di profili professionali flessibili in una mera logica di mercato del lavoro. L'apprendimento lifewide è invece pedagogico quando accetta la sfida dell'educazione anche e soprattutto nei contesti difficili, mirando all'empowerment e all'emancipazione di soggetti socialmente deboli, marginali o oppressi in una prospettiva di educazione alla giustizia sociale che, oggi più che mai, non deve essere dissociata dall'azione educativa e dalla riflessione pedagogica.

Bibliografia

- Drucker P.F. (1995). *Managing in a Time of Great Change*. New York: Truman Talley Books/Dutton. (tr. it. Il grande cambiamento. Sperling & Kupfer, Milano, 1996).
- Finger, M. (1989b). New social movements and their implications for adult education. *Adult Education Quarterly*, 40 15-22.
- Fiske, S., Taylor, S. (1984). *Social Cognition*. New York: Random House.
- Marsick, V. J., Davis-Manigaulte, J. (2011). Supporting the Development of Youth Development workers through Action-Based, Critically Reflective Learning. *Educational Reflective Practices*, 2(1), 7-36.
- Mezirow, J. (2001). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nisbet, R., Ross, L. (1980). *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Profughi di guerra e nuovi cittadini: quali istanze formative?

di Luca Agostinetto – Università degli Studi di Padova

Abstract: More than a million migrants and refugees crossed into Europe in 2015; the vast majority arrived from Syria by sea (principally via Turkey). Most of those heading for Greece take the relatively short voyage from Turkey to the islands of Kos, Chios, Lesbos and Samos – often in flimsy rubber dinghies or small wooden boats. Despite this and because of the large amount of the media coverage and the political and rhetorical discourses, immigration and refugee issues do not seem to be perceived in a real way by the general public.

Meeting, talking and listening to migrants and refugees can change our perceptions. I had the opportunity to do this in August of 2015 on the island of Chios, Greece, where I met many refugees coming from Syria and I recorded 15 interviews.

In this paper I will try to share that experience, both the difficulty of establishing a meaningful contact and yet – at the same time – the ease of developing a personal rapport with them.

In particular, I would like to focus on at least two learning potential that arose from this encounter: for them, as people who have lost everything and need to build their future, and for us, as people who need how to live in this changing world.

1. Abituarsi a non vedere

La vicenda delle migliaia di persone in fuga dalla Siria verso il Nord Europa ha occupato buona parte delle prime pagine durante l'estate 2015. Nei notiziari le immagini che si susseguivano erano di gommoni approdati in mezzo ai turisti dell'Egeo, di cannonamenti su territori non più controllati da Damasco, di lunghe carovane di persone a piedi sulle pianure balcaniche, di tendopoli improvvisate ai margini della rete spinata di una frontiera o di vecchie stazioni ferroviarie dell'est Europa improvvisamente colme di famiglie, donne, vecchi, bambini e troupe televisive.

Sebbene per le note leggi di *audiece* e *appeal* sul pubblico, nei mesi successivi il tema sia stato derubricato a qualche colonna interna e a servizio d'approfondimento, la questione è rimasta latentemente impressa nelle coscienze del pubblico, anche perché essa affonda nelle più radicate paure europee. Non a caso, a fasi alterne, il tema dell'immigrazione viene riproposto dai mass media, a partire da una qualche occasione in grado di riportarlo al centro dell'attenzione, sia essa un accordo internazionale, un'esternazione di un certo leader politico nella vicinanza di un appuntamento elettorale oppure un fatto di cronaca, sempre fatalmente drammatico.

Nonostante questo, mi pare di poter dire, che il tema dell'immigrazione (in generale) e della crisi siriana (in particolare) venga percepito in termini molto parziali, quasi fosse una questione astratta e di principio e molto poco una vicenda reale che riguarda persone in carne ed ossa, vite concrete che concretamente incidono sulle nostre società e sulla loro necessità di rimodularsi. Si discute su a chi tocchi il privilegio d'esser riconosciuto come profugo, su come nell'Unione spartirci l'onere di doverci mostrare Paesi di diritto, sull'opportunità d'essere realisti verso la Russia, interventisti con l'opinione pubblica e lealisti con gli Stati Uniti, ma raramente il dibattito si sposta sul piano concreto della vicenda, ossia sulla vita di quelle migliaia di persone.

Di fronte a tutto ciò il presente contributo non può avere molte pretese, e tuttavia l'intento di guardare la questione nel piccolo: forse più parzialmente, ma più da vicino. Ascoltare le parole (storie, impressioni, desideri e ingenuità) dei giovani appena sbarcati (nelle interviste di prima mano che con un po' di fortuna si ha avuto l'occasione di fare) ci può aiutare ad uscire, almeno un poco dall'ordinario, o per lo meno, dall'ordinaria attitudine che abbiamo a "velare" la realtà, ad "imballarla" in costrutti (linguistici, iconici, ideologici, retorici...) che la nascondono allo sguardo e ne precludono la comprensione.

Spaesandoci ("straniandoci"), scopriamo così – attraverso l'arte sovversiva dell'incontro – che la realtà ci pone nuove e pressanti istanze formative.

Su due in questo scritto vogliamo soffermarci: quella che riguarda "loro" e quella che riguarda "noi". Istanze diverse eppure speculari, giacché il palcoscenico su cui ci muoviamo – piaccia o non piaccia – è il medesimo, quello di una realtà sempre più interconnessa, interrogante, implicante.

È riconoscerlo veramente che fa la differenza.

2. Un conteso: la crisi siriana vista dal bordo

Non è in questa sede che intendo inquadrare il grande tema dell'immigrazione contemporanea, né quello dei nuovi flussi di profughi che nascono dai numerosi conflitti (sia visibili che latenti) presenti alle porte dell'Europa. Altrove ho proposto una sintesi in questa direzione (Agostinetto, 2015a, 2015b) e, meglio di me, può fare la ricca pubblicistica che su queste tematiche si esercita (Glass, 2016; Bertoldi, 2016; Carne, 2016; Tangherlini e Bressan, 2014).

Vorrei spendere queste poche pagine cercando invece una prospettiva diversa volutamente piccola, ma particolarmente implicante: una prospettiva "personale", ma non nel senso di personalistica o soggettiva, quanto in quello di un'analisi che muove da un incontro interpersonale.

Il contesto non può quindi essere generico: lo sfondo è quella del conflitto siriano, che ormai dal 2010 devasta un'area vastissima del Medio Oriente e che ha generato la più alta crisi umanitaria per profughi di questa generazione (UNHCR, 2015), con una portata pari al doppio di quello che accadde nel 1994 in Rwanda e cinque volte maggiore della tragedia del Kosovo nel 1998. Oltre 4 milioni di persone in fuga dal proprio paese sono una vera e propria "diaspora" (Burgio, 2007), che non può rimanere una categoria generica del nostro nuovo lessico sociologico o solamente un pezzo del nostro

immaginario mediatico. È una realtà impossibile da non vedere e destinata ad impattare nelle nostre vite.

È questo che accadde nell'estate del 2015: improvvisamente l'Europa scoprì la realtà del conflitto siriano nelle centinaia di migliaia di profughi in cammino attraverso i suoi confini, in quella "rotta balcanica" spietatamente capace di mettere a nudo le nostre paure e tutta la contraddizione tra il nostro modello di accoglienza e di diritto e le nostre preoccupazioni di tutela e di individualismo nazionale.

A dire il vero, sull'Italia parve quasi allentarsi la pressione d'essere noi "la prima linea" delle migrazioni contemporanee, dato che quella rotta alleggeriva quella più tradizionale mediterranea: era un'impressione miope, lo si sapeva, e lo si constatò tragicamente oggi, quando la forzosa chiusura della rotta balcanica (a seguito degli accordi tra Unione Europea e Turchia del 20 marzo 2016) riconsegna al Mediterraneo il ruolo d'essere il "terreno" (più pericoloso ma meno visibile all'opinione pubblica) di passaggio per l'emorragia di persone che dalla disperazione cercano scampo.

Così, nell'estate del 2015 ogni telegiornale mostrava il cammino dei profughi che risalivano i Balcani verso il cuore dell'Europa, e ogni giornale ci raccontava questo viaggio, partito dalla Siria e passato per la Turchia. Della Grecia non si parlava più in quanto stato sull'orlo del tracollo finanziario, ma come il primo teatro europeo nel quale la crisi entrava in scena.

Ed è lì che inizia la mia esperienza. Per motivi familiari, ogni anno passo con mia moglie e i miei bambini il mese di agosto in vacanza presso l'isola di Chios, nel cuore dell'Egeo orientale. Siamo quasi di casa lì, un piccolo villaggio chiamato Vouno a sud dell'isola, nel quale i lenti ritmi di vita ruotano attorno alla tradizionale coltura della *mastiha*. È un momento privilegiato di stacco dal quotidiano, un tempo prezioso di relazione epurato dalle troppe incombenze e dall'eccesso di comodità, dove il sole, il vento, l'assenza di elettricità, buoni libri e qualcosa da studiare aiutano a rigenerarsi.

Era così anche nell'agosto 2015. Come d'abitudine, anche quella mattina, molto presto, ero andato a correre sulla costa per poi terminare con un bagno in perfetta solitudine, giacché a quell'ora non ho mai incontrato anima viva in questi anni. Il percorso era quello consueto, un sali e scendi non troppo impegnativo sullo sterrato a bordo mare, fatto a ritmo normale, senza ansie, senza cronometro al polso e sulle mie comode scarpe da runner ad alta tecnologia. Improvvisamente, nel silenzio dell'aria immota del mattino, girando una curva, mi arresto di soprassalto. Lo ammetto, è spavento la prima cosa che ho provato. A pochi metri da me un gruppo di una quarantina di persone, uomini, donne e bambini. I volti sono stanchi, quasi niente in mano, ma è il loro silenzio ad arrivare per primo. Sono tutti fermi e forse un po' spaventati di fronte a questo tizio con scarpe e canotta giallo fluo che quasi gli piomba addosso. Rimaniamo lì per un attimo. Dopo una piccola esitazione, i primi, si spostano di lato, abbassano lo sguardo e procedono per farmi passare. Assecondo, senza dir nulla e passo oltre.

3. Oltre l'imballo: lo straniamento che trattiene il soggetto

L'isola di Chios dista appena 8 chilometri dalle coste turche. È la Turchia l'unica terraferma che dall'isola si vede. Nell'estate del 2015 in tutta l'isola, ogni notte, avvenivano decine di sbarchi: piccoli gommoni, ciascuno con quaranta persone a bordo. Nessuno scafista: un passeggero per gruppo viene istruito per portare il gommone a vista fino alla costa dirimpetto, affrontando nel buio le correnti e le spinte traverse delle onde. Approdati da qualche parte – da qualsiasi parte – le istruzioni sono quelle di risalire l'isola, trovare il primo paese e attendere in piazza, nel posto più visibile a tutti. Arriveranno dei mezzi per portare tutti nell'unica città dell'isola, dove il parco cittadino è diventato un centro di raccolta a cielo aperto.

Chios è un'isola rurale, poco turistica rispetto ad altre dell'Egeo. Anche di questi sbarchi, allora, si è parlato poco. Sapevo che erano in corso in tutta la Grecia, immaginavo ve ne fossero anche a Chios, ma trovarmi davanti quelle persone è stato come sapere degli sbarchi, dei profughi, per la prima volta.

Mi è parso di poter accostare questa esperienza ad un concetto apparentemente piuttosto lontano, come quello dello "straniamento" proposto da Viktor Sklovskij (1893-1984). Nel saggio *L'arte come procedimento* pubblicato nel 1919 e considerato oggi l'articolo-manifesto del movimento "Formalista" russo, Sklovskij rileva come l'abitudine e la ridondanza delle cose ci porti

nell'ambito dell'incosciamente automatico. [...] L'oggetto passa vicino a noi come imballato, sappiamo che cosa è, per il posto che occupa, ma ne vediamo solo la superficie (2003, pp. 80-81).

Così a riguardo si esprime Todorov nella celebre presentazione dell'antologia *I formalisti russi*: «L'abitudine ci vieta di vedere, di sentire gli oggetti, bisogna deformarli se si vuole che possano trattenere il nostro sguardo» (2003, p. 14). Ecco allora che, secondo Sklovskij, per staccarsi dall'automatismo (che «si mangia gli oggetti», p. 81) e restituire vita alla realtà che ci circonda

esiste ciò che si chiama *arte*. Lo scopo dell'arte è di trasmettere l'impressione dell'oggetto come *visione e non come riconoscimento*; procedimento dell'arte è il procedimento dello *straniamento* (2003, p. 82).

Lo straniamento è una sorta di strategia dello sguardo che «eviti di dare per scontata la realtà» (Ginzburg, 1998, p. 25), un «antidoto contro i rischi dell'assuefazione e dell'abitudine» (Gabbani, 2001, p. 97).

Sklovskij nel contrapporre l'arte alla scienza (che «illumina le cose come una lampada senza ombre», 1966, p. XIV), dilata la dimensione artistica alla profonda capacità di sguardo oltre l'apparenza che è proprio dell'umano, come se ci «togliessimo i guanti, ci strofinassimo gli occhi e vedessimo così per la prima volta la realtà, la verità della realtà» (1979, p. 52).

Allora l'arte è anche il racconto della realtà, ossia la nostra narrazione su di esso. Oltre a quella omologata mediaticamente o a quella categorizzata nelle scienze sociali, possiamo raccontare un'altra realtà, se solo sappiamo spostare il nostro punto di vista, se ci spiazziamo su una posizione nuova, come quella che impone l'incontro con l'alterità.

Trovo estremamente pertinente per l'accostamento che sto proponendo l'esemplificazione proposta nel 1919 dallo stesso Sklovskij, il quale chiama in causa – in qualità di “artista” – nientemeno che Tolstoj e proprio su un tema che oggi definiremmo di “impegno sociale”. Questi infatti pubblica nel 1895 un testo dal titolo *Vergogna!* teso a stigmatizzare una riprovevole pratica punitiva allora assai diffusa in Russia, quella della fustigazione. L'efficacia dell'azione “straniante”, secondo Sklovskij, sta nel fatto che Tolstoj agisce sulla «forma, pur senza mutarne l'essenza» non nominando mai il termine fustigazione, e utilizzando invece espressioni come «denudare, gettare al suolo e battere con le verghe sulla schiena chi ha infranto le leggi» e «scudisciare sulle natiche denudate» (2003, p. 83). Per far “vedere” ai suoi lettori la fustigazione, Tolstoj la toglie dal suo “imballo”, affinché il nostro sguardo non ci scivoli sopra e la mente non richiami in automatismo la nostra opinione sull'argomento.

Rallentando il riconoscimento, allungando la visione, sperperando delle energie, anziché risparmiarne, buttando lì degli uomini denudati, gettati a terra, colpiti sulla schiena con le verghe e poi colpiti sulle natiche nude, Tolstoj risuscita, nei suoi lettori, la fustigazione, gliela rende sensibile, gliela fa vedere come se fosse nuova (Nori, 2011, pp. 39-40).

Lo straniamento è dunque una sorta di “passo indietro” apparente, dal punto di vista logico, poiché articola – anziché ridurre a sintesi – la nostra percezione della realtà, e così

il mondo non viene conosciuto nel suo complesso, ma nella sua contraddittorietà. Viene conosciuto con la sua legittimità, e di conseguenza viene reso nella pulsazione autentica della sua essenza, non già nelle percezioni dell'apparenza (Sklovskij, 1966, p. XIV).

4. La ricerca piccola che trova l'incontro

Ricordo bene lo spaesamento (*straniamento*) mentre mi lasciavo alle spalle quel primo gruppo di persone e proseguivo nella mia corsa. Per riprendermi, correvo più forte, la testa scantonava in assurde congetture, mentre la realtà – evidente – era tutta lì. Sotto i miei occhi, nella direzione opposta alla mia, le loro orme, qua e là qualcosa lasciato a terra. Mi fermo, raccolgo qualcosa, un documento di identità scritto in arabo, strappato. Getto lo sguardo alla costa sotto di me: decine di giubbotti salvagente arancioni fluorescenti abbandonati, sacchi di plastica, indumenti vari e un gommone afflosciato sugli scogli. In quel punto la strada sarà a circa cinque-sei metri a strapiombo sulla costa. Con cautela mi calo giù per guardare tutto da vicino. Nella fatica di risalire mi chiedo come abbiano fatto quelle donne e quei bambini ad arrampicarsi fino allo sterrato. Ora corro per ritornare indietro, vado nella direzione dei loro passi, arrivo fino

alla spiaggia grande di Voucarja. Ma non c'è nessuno, non li vedo più. E non so se sono dispiaciuto o sollevato della cosa.

Questo incontro mi ha comportato una lunga riflessione, in primo luogo sulla mia reazione. Lo smarrimento è davvero formativo nel sgretolare le nostre sicurezze da “addetti ai lavori”. Con una nuova umiltà, con il desiderio di non mancare ancora ad un incontro così, ma anche con la curiosità del ricercatore, ho allora pensato costruire, lì per lì, una piccola indagine.

Mi ci sono occorsi un paio di giorni, il terzo sono ritornato a correre. Mi è sembrata la cosa migliore, come per dar l'impressione d'essere lì per quello. Ho incontrato un altro gruppo, ma questa volta sono passato oltre salutandoli cordialmente e sono ritornato indietro in tempo per trovarli in sosta sulla spiaggia da dove si risale l'isola. Lì con cautela ho scambiato alcune parole con i giovani più disponibili e che parlavano inglese. Oltre a tutto il resto, ho avuto i primi elementi per strutturare la mia piccola ricerca.

Sono riuscito ad avere, alla fine di quell'estate, 15 interviste complete, e almeno il doppio di colloqui più informali. Dato il contesto, tutti gli intervistati sono maschi, dei quali 7 adulti (dai 21 ai 47 anni) e 8 minorenni (tra i 14 ed i 18 anni). Non ho proprio avuto modo di coinvolgere ragazze e donne, mi sarebbe occorso – a parte tutto il resto – decisamente più tempo.

In ogni caso, il momento del contatto e dell'avvio di un minimo di dialogo è stato il passaggio più delicato, dato il profondo spaesamento che accompagnava tutti e la comprensibile diffidenza nell'essere avvicinati. Mi ha aiutato la mia formazione nella ricerca di tipo etnografico, in particolare quella del dottorato (Agostinetto, 2013). Ho scelto d'essere franco e diretto, di spiegare loro d'essere lì in vacanza con la mia famiglia, di occuparmi di immigrazione in Italia e di essere ricercatore universitario. Che fossi un turista, credo, si evincesse piuttosto facilmente guardandomi, mentre la pagina personale della mia università – con tanto di foto – aperta sul mio smartphone, accertava il resto. Oltre che sulla costa (dove ho poi raccolto vario materiale fotografico), ho deciso di andare nel campo di raccolta del parco cittadino di Chios. È a mezz'ora di motorino da dove sto e per fortuna, allora, era ancora in una situazione informale, per cui l'accesso era libero, benché – in tutta evidenza – al proprio interno vigessero chiare norme implicite.

Il momento dell'“accesso sociale” al campo (Gomes, 1998; Corbetta, 1999; Gobo 2001, Marzano 2006) è stato piuttosto complicato, e più nella parte del parco cittadino che in quello della costa, dove il contesto dell'incontro “fortuito” e il rapido succedersi degli eventi facilitava, di fatto, la possibilità di un'immediatezza umana. Nel parco cittadino, i profughi sostavano per un numero variabile di giorni prima d'essere imbarcati verso i campi di raccolta di Atene, dove venivano lasciati andare – a piedi – verso la Macedonia. Questo lo sapevamo noi, o meglio, lo si leggeva nei giornali. Dai miei colloqui è emerso invece che loro non sapevano né esattamente dove fossero, né che cosa gli sarebbe toccato, né che cosa avrebbero fatto. Questa sospensione, creava tra i viali e gli alberi del parco uno stato di irrealtà quasi tangibile.

Riporto di seguito i miei appunti del primo giorno nel quale entrai nel parco cittadino, lunedì 17 agosto 2015:

Nel parco. Panni stesi sui cespugli e sugli alberi, sotto la calura. I bambini giocano, si rincorrono, lanciano bottigliette di plastica vuote che diventano palloni per loro partite scalmanate, ma senza grida.

Quasi tutte le donne hanno il velo. Ne hanno di diversi tipi: colorati, appena accennati, lunghi e neri a scoprire solo gli occhi.

Persone e famiglie, a gruppetti distinguibili, sui bordi dei marciapiedi, nelle aiuole, nelle esili ombre pomeridiane.

Qualcuno arpeggia con il cellulare.

Qualcuno prega.

Tutti parlano e si muovo piano.

Qualcuno dorme, steso a terra. I più sembrano assorti in pensieri.

Quel primo giorno parlai con un ragazzo, spiegandogli chi ero e che avrei voluto sentire da lui e da altri la loro storia. Passai cinque ore in attesa, ma alla fine dovetti ritornare a casa senza nulla.

Seduto, sul prato, a lato di uno dei vialetti. M. mi ha detto di aspettare, andava a cercare, a parlare con qualcuno. È un po' che sto qui, come un ombrellone da spiaggia sulla calotta artica. Su di me sento gli sguardi di curiosità e di diffidenza. Tutti mi hanno visto, anche se fanno finta di no. In effetti sono tremendamente diverso.

M. torna, con cerimoniosa ed estrema cordialità mi spiega di tornare verso le 17, che quelli con cui dovrei parlare allora ci saranno. È pieno di gente qui, mi chiedo perché non posso parlare con loro. Mi chiedo chi sia qui questo M., è solo il primo che ho potuto avvicinare. Ma non voglio aver fretta, fare domande, che tanto non possono conoscere le loro gerarchie.

Esco e mi aggiro per il porto di Chios. La situazione si inverte: loro, la gente sbarcata dai gommoni, diventano gli ombrelloni. E sono io a confondermi tra gli isolani e i pochi turisti.

In seguito sono stato più fortunato, grazie anche al fatto che in quei primi pochi giorni, quasi tutti i profughi furono imbarcati per Atene, ed il parco si riempì di nuovi arrivati.

Per le persone che mi hanno dato la disponibilità ad essere intervistate, ho predisposto una traccia semistrutturata articolata in 10 domande su 4 aree tematiche:

I) La vita prima della guerra

1. Mi puoi parlare di te, della tua vita, prima della guerra: cosa facevi? Dove vivevi? Situazione familiare...

II) La guerra e la decisione di partire

2. Poi che cosa è cambiato?
3. Come è entrata la guerra nella tua vita personale?
4. Ricordi il momento che ti ha fatto decidere di partire? Che cosa ti ha fatto infine prendere questa decisione?

III) La partenza ed il viaggio

5. Come hai fatto a partire?
6. Mi puoi raccontare il tuo viaggio fino a qui?

IV) Prospettive e aspettative

7. Cosa pensi di fare adesso?
8. Quali sono le tue aspettative?
9. Che cosa chiedi alla gente di qui, a noi europei?
10. [In una sola parola, qual è il motivo che ti ha fatto partire?]

Mi paiono essenziali almeno due note di metodo sulle interviste svolte. In primo luogo devo evidenziare che ho optato per una loro registrazione. Benché fossi ben con-

sapevole degli elementi di difficoltà che la registrazione introduceva (un certo formalismo per gli intervistati ed una minore naturalezza), ho valutato che la parte dei benefici finisse decisamente per prevalere. In primo luogo, il mezzo del registratore coincideva con quello dello smartphone, un oggetto così comune da non risultare troppo invasivo ed artificioso; secondariamente ciò conferiva a quel colloquio importanza, e le persone intervistate avvertivano maggiormente la rilevanza che per me avevano le loro storie. Inoltre era chiaro che la loro preoccupazione era quella di non essere fotografati ed indicati secondo le proprie generalità, gli unici elementi percepiti come riconducibili alle loro identità. Infine, il ricorso alla lingua inglese – terza per entrambi – sapevo che poteva rendere complesse le reciproche comprensioni e che in sede di analisi riascoltare le conversazioni potrebbe essere stato molto utile.

5. Vedere: la prima risultanza. Loro

L'incontro con queste persone è stato al medesimo tempo complicato (nella ricerca della sua causazione) e semplice (nel momento del dialogo e dell'ascolto). Ha comportato un grosso lavoro su di me, di attesa paziente e di proposta, che non poteva passare se non attraverso l'accettazione dello spaesamento e la disposizione a stare nello straniamento derivante dal confronto, in carne ed ossa, con storie così dolorose.

In queste pagine, non è possibile se non dar spazio a poche narrazioni che riporto per segnare la portata delle istanze anche formative che queste persone portano fin dentro al cuore dell'Europa.

1) La vita prima della guerra

Al solito, chi guarda da fuori tende ad appiattire la realtà che osserva. Stesi sulle aiuole a riposare con i poveri vestiti addosso, raccolti in gruppetti a pregare, intenti a discutere con qualcuno o ad armeggiare con i telefoni alla ricerca di persone care o notizie, lo ammetto, paiono tutti uguali. Dalle interviste e dai colloqui emerge invece la diversità, tratto comune di ogni situazione umana. A convivere nel medesimo giardino divenuto campo raccolta, a non sapere dove si sarebbe finiti nei mesi e giorni successivi, sono persone dalle provenienze molto diverse, che mai probabilmente nella loro precedente vita si sarebbero incontrati nel medesimo tratto di destino.

Sono nato e cresciuto lì, con la mia famiglia. Ho fatto le scuole e mi sono iscritto ad ingegneria. Ho finito a 24 anni e poco dopo ho trovato un impiego nella mia città. Guadagnavo bene per le mie esigenze, sono solo, non ho una famiglia da mantenere. Insomma, tutto andava bene. [H.1, 28 anni]

Credimi, la Siria era un posto bello, stavamo bene.

Ho una sorella. Mio papà è ingegnere, aveva un lavoro importante. Stavamo bene, eravamo rispettati. [S.2, 14 anni]

Prima della guerra la vita era dura, molto dura. La situazione politica ed economica in Siria era un disastro da molto tempo. Non è vero che prima si stava bene. Ti sembra adesso, solo perché era meglio della guerra. Ma si faceva la fame e non c'era alcuna possibilità per il futuro. Certo, ora è ancora peggio. [Z.2, 30 anni]

Ho conosciuto ingegneri e funzionari di banca molto benestanti, studenti delle scuole d'élite di Damasco e operai, muratori e studenti dei quartieri popolari. Quasi tutti, tuttavia rimpiangono quel prima, sottolineando come la Siria fosse un Paese civile e sicuro, anche se alcuni – che già vivevano ai margini – ricordano amaramente che al peggio d'oggi c'era solo un prima di miseria.

Prima della guerra ero solo un ragazzino. Andavo a scuola e aiutavo mio papà con il lavoro. Lui aveva un negozio. La vita andava avanti, anche se era già molto dura. Pochi soldi e tanti problemi. [M.1, 18 anni]

Le interviste ed i colloqui con i più giovani mi hanno fatto cadere addosso tutta l'ingenuità di quel mio chiedere del "prima". Per chi ha 14 o 16 anni, cinque anni di guerra coincidono con buona parte della propria esperienza di vita. Come è comprensibile, non sapevano nemmeno più se definirsi studenti o no, avendo interrotto la scuola da così tanto tempo. Pensare ad un'integrazione di questi giovani nei paesi d'accoglienza dell'UE significa aver a che fare con questo vuoto formativo che, se lasciato a se stesso, non potrà che assommarsi alle altre condizioni sfavorevoli di giovane straniero, rendendo ancora più difficile la possibilità di emancipazione sociale e personale.

II) La guerra e la decisione di partire

Riportare le persone al momento della loro vita in cui hanno incontrato la guerra, è stato un momento molto forte nel quale anch'essi si sono trovati a spostare il discorso dalle categorie generali che li accomunano e che pervadono il loro "adesso" (profughi, guerra, fuga...) a quelle personali, nelle quali la loro storia si fa unica. L'incontro con la guerra segna un trauma, c'è chi lo ricorda e chi non può o non ha voglia di dividerlo.

L'ho sentita. Di notte. Una notte, vicino alla finestra, nella strada: spari, raffiche, urla e camion. Soprattutto di notte: non riuscivo a dormire, sentivo i bombardamenti, mi svegliavo, i miei genitori non dormivano. Un bambino non può dormire. [A.2, 15 anni]

La prima cosa che ho visto sono stati due uomini, uno rincorrere l'altro. L'ha preso e accoltellato, lì sulla strada. Sono scappato. [Z.1, 20 anni]

Sono piccoli e tragici gli episodi sul come la guerra è entrata concretamente nella loro vita, dando proprio la sensazione dello iato che c'è tra la logorata categoria di "guerra" come fatto sociale e di guerra come sconvolgimento di una singola esistenza.

La scelta di partire ha a che fare con la possibilità di poterlo fare. Tra i moltissimi che vogliono, il problema è trovare il modo, che vuol dire, da un lato, lasciare indietro

i propri affetti e tutto ciò che si ha e che si conosce; dall'altro lato, trovare i soldi per poterlo fare.

Senti di tanti morti, persone che conosci. Pensi che prima o poi toccherà a te, o a qualcuno della tua famiglia. Noi abbiamo deciso di partire tutti, a qualsiasi costo. [H.2, 21 anni]

Non capisco la domanda. Lì non c'è scelta. Vuoi sopravvivere? Devi partire. [Y. 41 anni]

C'è chi ha impiegato anni per riuscire a mettere il necessario per partire dalla guerra, chi, invece, l'ha fatto da un momento all'altro perdendo tutto in un bombardamento. L'impressione è davvero quella di una grande diversità personale nella traiettoria di scelta che si riferisce alla "decisione" di partire, e da lì a ritrovarsi in questa particolare condizione errante definita profugo. E ritengo (parafrasando il discorso di Ogbu – 1996, 1999 – sulle minoranze "volontarie" e "involontarie") che su questa differenza dovremmo essere molto prudenti, riconoscendo che anche da essa muovono le capacità personali di superare le proprie ferite e giocarsi in una nuova vita e in una nuova società.

III) *La partenza ed il viaggio*

L'uso del determinativo nel parlare de "il" viaggio dalla Siria alla Turchia (e quindi alla Grecia, a Chios) è davvero fuorviante. Nel nostro immaginario si insinua l'idea che ci sia una modalità ed un tempo comuni per questo – tutto sommato – breve spostamento.

Invece, già solo le mie poche interviste attestano percorsi molto diversificati, fatalmente legati – sì, anche in un quadro così tragico – alle singole possibilità economiche. Alcuni raccontano di poche settimane di viaggio, di non aver trovato particolari difficoltà e dell'affidabilità dei *passseurs* a cui si erano rivolti.

È stato abbastanza facile. Per fortuna mio padre aveva abbastanza soldi da parte. Siamo una famiglia che stava bene. [S.2, 14 anni]

Il viaggio è durato poco, dieci giorni. Abbiamo fatto tante tappe, poi siamo rimasti qualche giorno fermi in Turchia. Lì ho avuto paura, non si capiva cosa stava succedendo perché non ci si muoveva più. [A.1, 37 anni]

Altri raccontano di un altro viaggio, durato mesi o più di un anno; di aver subito maltrattamenti, d'aver avuto molta paura e di esser stati sfruttati.

Siamo partiti un anno e mezzo fa. Arrivare al confine turco è stato abbastanza semplice, qualche giorno di cammino e di autobus. Attraversarlo è stato difficile. La polizia ti rimandava indietro, ti prendeva, ti teneva lì uno o due giorni e ti portava indietro. Avevo paura, ho visto gente picchiata dalla polizia.

Poi siamo riusciti a non farci prendere. Abbiamo camminato tanto.

Abbiamo cambiato qualche città, abbiamo sempre lavorato tantissimo. Serviva per la traversata, per pagare gli agganci, per poter venire. [Z.1, 20 anni]

Poi ci spostavano sempre, anche quando ci dicevano che dovevamo partire per l'Europa. Non era mai vero, ci spostavano solo di posto. Si stava lì 4-5 giorni, mangiare poco o niente e avanti. [S.1, 18 anni]

La traversata di quel breve tratto di mare che separa le coste turche da quelle dell'isola di Chios è una paura che mi è sembrato di toccare con mano, tanto era vivida nei volti delle persone che ho incontrato.

Per alcuni è stato anche un passaggio poco traumatico, magari favorito dal mare calmo, dalle luci dell'alba e da una certa esperienza. Per altri è stato come fare un salto nel vuoto.

La traversata è stata terribile. Il mare era mosso, tutto buio, non si poteva vedere niente. Solo il vento, un freddo da morire e l'acqua che entrava dappertutto. Dopo un po', non so quanto, forse non mancava tanto, siamo caduti in acqua. Nel mare gelato ho nuotato fino alla cosa, sono venuto a nuoto. Pensavo di morire, di non farcela.

È così che ho perso tutto, telefono, soldi, documenti. [M.1, 18 anni]

La traversata è stata terribile. Ho avuto paura perché non si vedeva dove si andava.

Io era la prima volta che vedevo il mare... è enorme e nero... [H.2, 21 anni]

IV) Prospettive e aspettative

Non è stato facile avvicinare queste persone, creare con loro un contatto. Lo stato in loro predominante, mi è parso, essere quello dello spaesamento, in bilico tra il dolore per ciò che hanno perso e la speranza di un futuro. Parlando con i più giovani, colpisce la mancanza di riferimenti anche basilari, non solo in termini di normativa, ma anche di minima geografia, il che fa riflettere sulla fragilità che queste vite espongono all'urto con la nostra "informatissima" società.

Devo arrivare in Francia. Sai come si fa? Da qui intendo. È lontana la Francia?

Dicevi Chios, ma qui non siamo in Grecia? [A.3, 15 anni]

Ditemi voi cosa fare, dove ci volete portare. Noi volevamo scappare dalla guerra, arrivare in EU. Qui non c'è la guerra, vero? Siete una grande nazione, Dio vi benedica. [A.2, 15 anni]

Cercando di far volgere loro lo sguardo in avanti, sono due le cose che mi pare emergano. La prima ha a che fare con un ancoraggio di realtà, un sussulto di realismo nel vuoto della sospensione del campo di raccolta o della spiaggia al di qua del mare appena attraversato: l'impellenza occupazionale. Tutti si augurano di poter trovare un lavoro per emanciparsi, per ricominciare, per potersi occupare di quelli che lì sono rimasti.

Voglio andare in Germania, lavorare subito e mandare i soldi alla mia famiglia per raggiungermi. Loro sono ancora in Turchia, a lavorare per poter partire. Non so dove sono, non sanno dove sono io...

Ma io ho coraggio e sono forte. Vado in Germania e lavoro.

Posso, vero? [M.1, 18 anni]

Vorrei andare in Germania, meglio ancora nel Regno Unito, ma mi hanno detto che è più difficile. Mi basterebbe la Germania: da lì voglio far arrivare mia moglie e i miei figli. Non sarò felice finché non saranno con me. [A.1, 37 anni]

L'altra cosa che emerge orientando il loro sguardo al domani è un po' il rovescio della disperazione che li ha costretti a rischiare tutto partendo: la speranza. Per loro ha il volto dell'Europa, di quei grandi Paesi in pace che hanno sentito nominare (Germania su tutti, e poi Francia, Gran Bretagna, Italia...) e delle cose più semplici che fanno la vita di ogni essere umano, come una sussistenza dignitosa e la vicinanza agli affetti familiari. Cose così piccole e semplici da scivolare oltre la trama di qualsiasi diversità culturale e sulle quali, in fondo, si gioca la comunanza d'essere umani.

Vorrei andare in Germania, o dove vogliono. Vivere in pace. Finire la scuola, oppure tornare a fare il cuoco. Imparo in fretta. Poi vorrei sposarmi e avere dei bambini.

Hai la ragazza?

No! Ma la troverò, giusto? (*ride*) [H.2, 21 anni]

6. Imparare: la seconda risultanza. Noi

Togliere i profughi siriani dall'imballo in cui la nostra percezione li ha rinchiusi è difficile ed estremamente formativo.

È un passaggio possibile, benché difficile, anche per il tramite dell'arte sovversiva dell'incontro, quale processo "straniante" la nostra ordinaria modalità di categorizzazione sociale e capace di restituire anche quella realtà «nella pulsazione autentica della sua essenza» (Sklovskij, 1966, p. XIV).

Ed è in tal senso che tale passaggio è anche intrinsecamente formativo.

In quest'ottica, a conclusione di questo contributo, vorrei tracciare almeno quattro direzioni verso le quali credo sia utile perseguire le istanze formative che emergono dall'incontro autentico con questa parte di complessità del contemporaneo che – profondamente – ci riguarda:

- a) *formazione permanente all'attualità e ai suoi mutamenti*, come parte integrante di un'educazione continua alla cittadinanza, che non può non passare attraverso la ricerca di una "visione" autentica (non riduzionistica o di parte) di un mondo in rapido cambiamento, ricco di dinamiche complesse, contraddittorie e spesso scomode;
- b) *formazione all'antiriduzionismo*, vorremmo dire a costo di ridondanza, *all'umanizzazione delle questioni umane*, poiché non è possibile che la strumentalizzazione delle nostre paure (dell'altro o della minaccia ai nostri privilegi) arrivi al punto da disinnescare la nostra percezione e la nostra stessa coscienza su vicende che sono tragedie umane, ma che "imballiamo" al punto da sentirle altro, come se, in fondo, non ci riguardassero;
- c) *formazione ai diritti agiti anziché dichiarati*, poiché la stagione degli intendimenti e delle dichiarazioni di principio risulta ampiamente compiuta, mentre quella della sua concretizzazione latita e svuota di senso la prima; sono i temi dei diritti umani

(Macinai, 2015) e della giustizia sociale (Tarozzi, 2015), riconosciute oramai come centrale in prospettiva interculturale;

- d) *formare allo "straniamento"*, come pratica "dis-velante" l'alterità (Agostinetto, 2016) sapendo che quest'arte poggia su una radicale attitudine umana, quella dell'incontro (Buber, 1959), da promuovere ove possibile – e non è in una società sempre più multiculturale che le occasioni mancheranno – ma anche da cercare come stile di comprensione, secondo quella «immaginazione narrativa» (Nussbaum, 2007, p. 25) che ci dispone a "vedere oltre l'imballo" e a cercare la "visione" autentica, ossia la comprensione delle cose.

Bibliografia

- Agostinetto L. (2016), *Oltre il velo: l'interculturale che fa scuola*, "Studium Educationis", anno XVIII, n° 1/2016, (pp. 69-84).
- Agostinetto, L. (2015a), *Minori non accompagnati. Colpa o diritto: la misura delle istanze interculturali*, in M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole chiave della pedagogia interculturale*, Franco Angeli, Milano (pp. 173-202).
- Agostinetto, L. (2015b), *Gli extraterrestri interrogano l'umanità. Oltre la frontiera dei MSNARA*, in M. Tomarchio, S. Olivieriatti (a cura di), *Pedagogia militante Diritti, culture, territori*, Atti del 29° convegno nazionale SIPED Catania 6-7-8 novembre 2014, del Convegno SIPED "Pedagogia militante. Diritti, culture, territori", Catania 6-7-8 novembre 2014, ETS, Pisa (pp. 339-346).
- Agostinetto, L. (2013), *Intercultura e ricerca educativa. Etnografia nella quotidianità scolastica*, in R. Serra, (a cura di), "Fiori di Campus. Ricerche di sociologia e servizio sociale", Franco Angeli, Milano (pp. 332-344).
- Bertoli, M. (2016), *Tra Turchia e Siria. Lune e mezzelune in terre di confine*, Edizioni Dal Faro, Trento.
- Buber, M. (1959), *Il principio dialogico*, Edizioni di comunità, Milano.
- Burgio, G. (2007), *La diaspora interculturale. Analisi etnopedagogica del contatto tra culture: Tamil in Italia*, Edizioni ETS, Pisa.
- Carne, R. (2016), *Siria, il potere e la rivolta. Dalle primavere arabe allo stato del terrore dell'Isis*, Enigma, Firenze.
- Gabbani, C. (2011), *Epistemologia straniamento e riduzionismo*, "Annali del Dipartimento di Filosofia", University Press, Firenze (pp. 95-134).
- Ginzburg, C. (1998), *Straniamento, preistoria di un procedimento letterario*, in *Id.*, *Occhiacci di legno. Nove riflessioni sulla distanza*, Feltrinelli, Milano.
- Glass, C. (2016), *La Siria brucia. L'Isis e la morte della primavera araba*, Stampa Alternativa, Roma.
- Gomes, A. M. (1998), *Vegna che te fago scriver. Etnografia della scolarizzazione in una comunità Sinti*, CISU, Roma.
- Marzano, M. (2006), *Etnografia della ricerca sociale*, Editori Laterza, Bari.
- Nori, P. (2011), *La meravigliosa utilità del filo a piombo*, Marcos y Marcos, Milano.
- Nussbaum, M (2007), *coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma.
- Ogbu, J. U. (1999), *Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze*, "Etnosistemi", VI, 6 (pp. 11-20).

- Ogbu, J. U. (1996), *Antropologia dell'educazione. Introduzione e cenni storico-teoretici*, in F. Gobbo (a cura di), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Unicopli, Milano (pp. 1-47).
- Sklovskij, V. B. (1966), *Teoria della prosa*, trad. Ita., C. G de Michelis., R. Oliva, Einaudi, Torino.
- Sklovskij, V. B. (1979), *Testimone di un'epoca. Conversazioni con Serena Vitale*, Editori Riuniti, Roma.
- Sklovskij, V. B. (2003), *L'arte come procedimento*, in T. Todorov (a cura di), *I formalisti russi. Teoria della letteratura e metodo critico*, Einaudi, Torino, [1919] (pp. 73-94).
- Tangherlini, I., Bressan, M. (2014), *Libano nel baratro della crisi siriana. L'emergenza umanitaria, il ruolo di Hezbollah, le implicazioni geopolitiche in Medio Oriente*, Poiesis, Alberobello (BA).
- Tarozzi, M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Franco Angeli, Milano.
- Todorov, T. (2003), *I formalisti russi, Teoria della letteratura e metodo critico*, Einaudi, Torino [1917].
- UNHCR (2015), News Report – Berkeley University, <http://www.unhcr.org/56bb369c9.pdf>

Educazione permanente in contesti difficili

di Gabriella Aleandri – Università degli Studi di Macerata

Abstract: Spreading educational policies aimed at lifelong, life-wide and life-deep learning has become crucial to human development, as widely recognized internationally. In recent years of economic and financial crisis on a global level, it has also needed to design educational actions and projects that are sustainable. The project we propose, entitled “Education, rehabilitation care through storytelling and writing autobiographical”, it is based on these premises and aims to promote adult education and lifelong education even in difficult environments such as prison.

Keywords: lifelong, lifewide and lifedeeep learning, autobiographical methods

1. Introduzione

«The provision of lifelong learning opportunities *for all* is one of the key themes, next to the right to education, equity in education, inclusive education and quality in education [...]. Lifelong learning is a central principle for the post-2015 education agenda, providing flexible life-long and life-wide learning opportunities through formal, non-formal and informal pathways of creating a new culture of learning» (UNESCO, 2015).

A livello internazionale e nazionale, pertanto, viene riconosciuta sempre più cruciale per il futuro dell’umanità la questione dell’implementazione di politiche e azioni volte all’educazione lifelong, lifewide, lifedeeep, che coinvolgono tutti e che siano, soprattutto in questi anni di crisi a livello globale, per di più sostenibili.

Il concetto di sostenibilità e le relative possibili politiche educative sostenibili da implementare nei singoli stati sono stati oggetto di studio e riflessione in ambito transnazionale, Citiamo, ad esempio, l’ampio dibattito tenutosi in occasione della Decade dell’Educazione per uno sviluppo sostenibile (DESD 2005-2014) indetta dall’UNESCO e scaturita nel Congresso Mondiale sull’Educazione per uno sviluppo sostenibile, tenutasi in Giappone nel 2014, durante il quale è stato ribadito unanimemente il ruolo fondamentale ricoperto appunto dall’educazione proprio in vista di un futuro sostenibile.

All’interno di tale ambito, ricordiamo anche il Congresso internazionale organizzato dalla rete europea di ricerca sull’educazione degli adulti (ESREA networks), tenutosi in Danimarca nel giugno 2014 e al quale hanno partecipato anche rappresentanti dell’UNESCO e UE, volto appunto a promuovere una riflessione e condivisione sulle politiche educative da adottare e implementare per uno sviluppo sostenibile.

Altro principio fondamentale, all’interno di una visione pedagogica volta a implementare l’educazione permanente – in quanto ritenuta chiave strategica per raggiungere

uno stile di vita attivo, partecipativo, solidale, soddisfacente, aggiornato e, quindi, “al passo coi tempi” che mutano sempre più rapidamente grazie anche alle risultanze di una fervida ricerca scientifica e tecnologica, pura e applicata – è quello relativo alla valorizzazione non soltanto dell’educazione formale, ma anche di quella non formale e informale, facendo leva, a tal fine, sullo sviluppo delle capacità e competenze di auto-orientamento, autoeducazione, autoformazione.

In questi ultimi anni, a seguito anche della crisi, non soltanto economica e finanziaria, che ha afflitto gran parte del mondo globalizzato, ci si è stretti in riflessione per cercare possibili strategie e vie d’uscita e di ripresa.

In ambito pedagogico e delle politiche educative, si è trovata nuova linfa per rinsaldare i legami tra educazione e sviluppo, da intendersi in maniera sempre più profondamente legato al concetto di sostenibilità.

«L’educazione per lo sviluppo sostenibile può fornire capacità critica, maggiore consapevolezza e forza per esplorare nuove visioni e concetti e per sviluppare metodi e strumenti nuovi» (UNECE, 2005).

Pertanto, uno degli assunti di fondo risiede nell’importanza di un’educazione improntata allo sviluppo delle competenze critiche e del pensiero creativo, di un’educazione che trovi spazi adeguati lifelong, lifewide e lifedeeep, laddove ogni persona è considerata apportatrice di contributi per un «futuro più equo e armonioso, rispettoso del prossimo e delle risorse del pianeta, valorizzando il ruolo che in tale percorso è rivestito dall’educazione. [...] L’educazione allo sviluppo sostenibile (ESS) interessa l’intero arco della vita, in tutti i suoi aspetti, chiedendo alle persone, alle istituzioni e alle società di guardare al domani come un giorno che appartiene a tutti» (UNESCO DESS, 2005).

Con tali premesse, e partendo dal concetto che anche l’educazione possa essere quanto più sostenibile e non di meno rivolta a tutti, anche ai soggetti in condizioni di disagio economico-sociale-culturale, è stato dato avvio nel corso del 2015 a un progetto di ricerca, dal titolo “Educazione, rieducazione e cura attraverso la narrazione e la scrittura autobiografiche”. Tale progetto è stato elaborato al fine di promuovere l’educazione degli adulti e l’educazione permanente anche in contesti difficili come il carcere.

Richiamiamo anche, a questo proposito, il principio della funzione rieducativa della pena sancito dall’art. 27 della Costituzione italiana nonché dalle numerose leggi ordinarie di riforma e dalle raccomandazioni europee e/o sentenze della Corte europea dei diritti dell’uomo (CEDU), sebbene tale principio sia stato declinato in multiformi quanto ancora non espliciti, quando non confusi, significati.

Il punto di partenza è la sensibilizzazione dei detenuti sull’importanza della riflessione autobiografica volta a focalizzare sulle proprie esperienze di vita, non soltanto per capirle meglio e riflettere su di esse, ma anche per attribuirvi significati nuovi o prima non riconosciuti, per scorgere e evidenziare nuove possibilità educative, rieducative e formative all’interno di un integrale processo di crescita della persona lungo l’intero arco della vita.

I metodi autobiografici, infatti, si rivelano preziosamente efficaci nel conquistare una maggiore autoconsapevolezza, auto-orientamento e autotrasformazione.

La scrittura autobiografica, inoltre, consente di ritagliare del tempo non soltanto per la riflessione in profondità, su se stessi, ma anche sulle relazioni instaurate, sugli affetti, sul contesto e sulla storia familiari e sociali.

La scrittura, poi, è uno strumento che permette una sorta di oggettivazione e distacco delle esperienze positive o dolorose e, quindi, risulta essere piacevole e dare sollievo (come peraltro emerso dai commenti dei detenuti che hanno partecipato al progetto) come una sorta di catarsi e liberazione da uno o tanti fardelli.

È pertanto strumento prezioso di “cura” (inteso sia nel senso di prendersi cura sia nel senso di terapeutico, per quel che compete alla sfera educativa e auto-educativa).

Ricordiamo anche che la scrittura, se da una parte consente una sorta di presa di distanza da ciò che viene messo nero su bianco, dall’altra favorisce anche importanti funzioni pedagogiche tra le quali anche quella relazionale, in quanto, a fronte di uno scrittore, ci saranno uno o più lettori (a iniziare da se stesso e, almeno, dai pedagogisti coinvolti nel progetto).

Hadot, ad esempio, ricorda come già nel XVII secolo Thomas Gataker e Méric Casaubon, studiosi delle opere di Marco Aurelio, utilizzarono il termine *hupomnēmata* per descrivere in maniera corretta il genere letterario dei suoi scritti: si trattava di appunti presi a uso personale, sotto forma di esortazioni che Marco Aurelio rivolgeva a se stesso, non di un diario personale o di un trattato sistematico frammentato e riordinato in seguito (Hadot, 2008, 79).

Questa modalità di scrivere appunti (*hupomnēmata*) rappresenta un mezzo per stabilire un rapporto con se stessi. Attraverso la scrittura autobiografica, anche sotto forma non organica ma frammentata, si riesce a riflettere, pensare e dialogare innanzitutto con se stessi, e, quindi, a non sentirsi soli.

Tali appunti, inoltre, non servono soltanto come aiuto per la memoria o strumenti di confessione, ma sono veri e propri principi di azione con i quali esercitarsi, come sottolinea Foucault (Foucault, 1998, 205).

Epitteto, poi, ricorda ancora Foucault (Idem, 2003, 381), fa riferimento alla sequenza *meletan / graphein / gumnazein* (meditazione / scrittura / addestramento in situazione reale).

La scrittura, dunque, trasforma le cose viste ed ascoltate in «sangue ed energie fisiche» (*in vires et in sanguinem*), divenendo per lo scrittore, ma anche per il lettore, principio di azione razionale e un vero e proprio teatro del pensiero, spazio in grado di garantire il pensiero e la sua messa in atto (Idem, 1998, 208).

I metodi autobiografici sono particolarmente efficaci nell’ambito dell’educazione degli adulti, in quanto l’adulto può raggiungere, tipicamente, elevati gradi di consapevolezza e capacità critica, ma è altrettanto fondamentale e strategico che la riflessione e l’esercizio di scrittura e narrazione autobiografiche abbiano inizio fin dall’infanzia, per apprendere precocemente a porre attenzione e a riflettere in profondità sugli eventi e esperienze vissute, orientarsi quindi meglio nel passato e nel presente, per poter progettare in maniera congrua e efficace il proprio futuro, in una prospettiva di effettiva educazione permanente, dove l’*habitus* autobiografico è esso stesso educativo e auto-educativo.

2. Il progetto

La conduzione della ricerca è stata suddivisa in varie fasi:

- un incontro preliminare per la presentazione del progetto e spazio per eventuali domande;

- la somministrazione di un format di scrittura autobiografica elaborato in forma originale e già testato su differenti tipologie di campioni, da soggetti anziani a studenti, disabili, ecc.,
- una intervista autobiografica semi-strutturata condotta da una pedagoga;
- un questionario conoscitivo finale;
- analisi quantitativa e qualitativa dei dati attraverso un modello di interpretazione originale e rivisitato ispirato alla Grounded Theory.

Il format di scrittura autobiografica è composto da 5 schede che si riferiscono a altrettanti periodi della vita, in sequenza:

- Infanzia
- Adolescenza
- Prime esperienze lavorative
- Il momento attuale, l'oggi
- Come mi vedo tra ... (proiezione nel futuro).

Ogni scheda presenta alcuni item che fungono da stimolo e vengono riproposti in sequenza in ognuna delle schede. I vari stimoli sono stati elaborati innanzitutto per agevolare il richiamare alla memoria i ricordi delle proprie esperienze vissute. Si tratta, inoltre, di stimoli che fanno leva non soltanto sul livello cognitivo, ma anche su quello sensoriale, affettivo, emotivo, iconico, meta-cognitivo, ecc.

Ai partecipanti è stato inoltre richiesto di riflettere e di scegliere i termini più idonei a rappresentare i concetti e le esperienze vissute, in forma quindi sintetica ma pregnante di significati.

Inoltre, tale sequenza è stata elaborata anche per intervallare possibili momenti di affaticamento o disagio o dolore nel ricordare eventi del passato con momenti che danno sollievo, come ad esempio nel ricordare la canzone o musica preferita di un determinato periodo o un film o un cibo, o un profumo, ecc. Tali stimoli differenziati, oltre a concedere una sorta di “break ricreativo”, favoriscono ulteriormente il recupero di ricordi talvolta accantonati e sepolti da tempo nella memoria.

Il format autobiografico consente quindi di far luce su vari aspetti e momenti della vita: dalla famiglia, alla scuola, al mondo del lavoro, fino agli eventi storico-sociali, vissuti in determinati periodi del proprio percorso di vita, in un processo che va dal micro al macro.

È stato scelto di utilizzare come strumenti di raccolta delle storie di vita sia il format di scrittura autobiografica sia l'intervista semi-strutturata in quanto ciascuno dei due strumenti offre delle peculiarità diverse ma che si vanno a integrare e completare a vicenda.

Il format di scrittura autobiografica consente di mantenere una certa intimità nella fase in cui si cerca di richiamare alla memoria i ricordi, di riflettervi e di metterli per iscritto per comunicarli ad altri, pertanto permette di superare gli eventuali momenti di imbarazzo iniziale, mentre l'intervista semi-strutturata, svolta dopo la compilazione del format, favorisce l'aspetto dialogico e il flusso narrativo immediato, nonché la comunicazione verbale e non verbale, con un fluire e scambio delle emozioni rievocate e/o ri-vissute dove vi partecipa attivamente dal canto suo anche il pedagogo intervistatore, il quale utilizza i metodi della relazione d'aiuto e del counseling psico-pedagogico: accettazione positiva incondizionata, empatia, congruenza, creazione di un clima caldo e di fiducia.

Durante il primo incontro di presentazione, i detenuti convocati hanno mostrato da subito una grande curiosità nell'intraprendere tale percorso, interesse ma anche qualche

atteggiamento di sfida, quest'ultimo comunque scomparso durante lo svolgimento del progetto.

Il campione che finora ha partecipato, con entusiasmo e attiva partecipazione, al progetto ancora in corso (ad oggi, proprio in virtù del grande successo e gradimento da parte dei detenuti che vi hanno aderito, abbiamo avuto l'autorizzazione a somministrarlo ad altri campioni, e svolgerlo anche con detenuti in regime di alta sicurezza) è formato da detenuti in un carcere partenopeo per svariati reati comuni: dalla truffa alla rapina, dallo spaccio alla bancarotta.

Gli incontri sono stati organizzati a cadenza settimanale, in base alla disponibilità e ai turni lavorativi dei detenuti. Tale reparto, infatti, prevede attività lavorativa e diverse mansioni da svolgersi a seconda dell'esigenza dei reparti.

2.1. Il campione

Numerosità del primo campione di detenuti: 32 effettivi (1 non ha completato format per l'impatto iniziale delle emozioni attivate nel ricordare e 1 è stato trasferito nel settore di massima sicurezza).

Sesso: 100 % uomini.

Gamma età: da 22 a 56 anni.

Età media: 37 anni.

TITOLO DI STUDIO:

- | | |
|---------------------------------------|------------|
| 1. SCUOLA PRIMARIA | (34, 37 %) |
| 2. SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO | (50 %) |
| 3. SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO | (15, 63 %) |

PROFESSIONE/LAVORO: IN CARCERE

- | | |
|-----------------------|------------|
| 1. CUOCO | (28, 12 %) |
| 2. INSERVIENTE CUCINA | (12, 5 %) |
| 3. SPAZZINO | (12, 5 %) |
| 4. PITTORE | (9,37 %) |
| 5. BARBIERE | (9,37 %) |
| 6. LAVANDERIA | (6,25 %) |
| 7. SPESINO | (6,25 %) |
| 8. FALEGNAME | (3,12 %) |
| 9. CAPPELLIERE | (3,12 %) |
| 10. PIASTRELLISTA | (3,12 %) |
| 11. TIPOGRAFO | (3,12 %) |
| 12. MAGAZZINIERE | (3,12 %) |

PROFESSIONE SVOLTA PRIMA DI ENTRARE IN CARCERE:

- | | |
|--------------------|------------|
| 1. SVARIATI LAVORI | (18, 75 %) |
| 2. PITTORE | (12, 5 %) |
| 3. NON INDICATO | (12, 5 %) |
| 4. IMPRENDITORE | (6,25 %) |
| 5. CUOCO | (6,25 %) |
| 6. FALEGNAME | (3,12 %) |

7.	CARROZZIERE	(3,12 %)
8.	PIASTRELLISTA	(3,12 %)
9.	TECNICO LUCI	(3,12 %)
10.	BARBIERE	(3,12 %)
11.	VENDITORE AMBULANTE	(3,12 %)
12.	VIVAISTA	(3,12 %)
13.	BARISTA	(3,12 %)
14.	BOOKMAKER	(3,12 %)
15.	COMPARSA TEATRO	(3,12 %)
16.	AGENTE COMMERCIO	(3,12 %)
17.	CARPENTIERE	(3,12 %)
18.	STUDENTE	(3,12 %)
19.	NON HA MAI LAVORATO (IN CARCERE DA QUANDO HA 15 ANNI)	(3,12 %)

STESSA PROFESSIONE IN CARCERE E FUORI:	(21,88 %)
PROFESSIONE DIVERSA IN CARCERE E FUORI:	(62,5 %)
NON DICHIARATO:	(15,62 %)

STATO CIVILE:	
CONIUGATO	(75 %)
SEPARATO	(9,37 %)
CELIBE	(9,37 %)
CONVIVENTE	(3,12 %)
NON DICHIARATO	(3,12 %)

FIGLI:	
CON FIGLI:	(81,25 %)
SENZA FIGLI:	(9,37 %)
NON DICHIARATO:	(9,37 %)

N. FIGLI:	
4 FIGLI:	(11,54 %)
3 FIGLI:	(19,23 %)
2 FIGLI:	(57,70 %)
1 FIGLIO:	(11,54 %)

Media figli: 2,3 a testa

SOGGETTI CHE HANNO COMPILATO QUESTIONARIO FINALE: 23 (9 sono stati o trasferiti o scarcerati prima che fosse somministrato il questionario finale).

2.2. Alcuni risultati del format di scrittura autobiografica

I dati ricavati sono stati analizzati attraverso metodologie quantitative/statistiche e qualitative, attraverso un modello originale elaborato prendendo come riferimento la

Grounded Theory di Glaser e Strauss e successive semplificazioni ad opera, ad esempio, di Merrill e West.

Il materiale raccolto è stato ingente e di complessa elaborazione e analisi, di cui riporteremo qui di seguito alcuni dei risultati più significativi ed evidenti.

Dalle prime analisi emerge chiara l'importanza, per i detenuti, dei vari membri della famiglia, soprattutto in regime di detenzione in carcere, e, quindi, di separazione coatta da loro e in situazione di rarefazione di rapporti sociali soddisfacenti.

Sempre tenendo ben presente la condizione di detenzione carceraria, difficile dal punto di vista delle relazioni interpersonali e di "quasi alienazione", alcune riflessioni concernono il fatto di quanto sia rimasta impressa la visita del Papa nell'istituto penitenziario, che è stata vissuta come evento molto significativo e emozionante, portatore di speranza.

Molto importanti e appaganti sono ritenute, poi, le esperienze lavorative effettuate sia prima della detenzione sia durante, in carcere.

Da segnalare che molti hanno scritto, negli spazi per le annotazioni libere della scheda riguardante il periodo attuale, che l'esperienza di scrittura autobiografica è stata indimenticabile.

Sempre in molti hanno anche descritto l'esperienza del carcere come negativa, umiliante, che fa perdere dignità, addirittura un "inferno".

Spesso, d'altro canto, è stato anche messo in rilievo il cattivo comportamento delle guardie penitenziarie.

Molti, invece, sono i riferimenti alla presa di coscienza del valore della vita, del rispetto per essa, del valore della famiglia, dell'importanza dell'educazione.

Nelle annotazioni libere della scheda riguardante la proiezione del futuro, invece, in molti hanno scritto che cercheranno di evitare gli errori commessi e di migliorare, di essere un buon padre.

2.3. Risultati interviste

I risultati delle interviste hanno ricalcato più o meno quelli del format, facendo rilevare in tal modo la coerenza e (forse) anche l'attendibilità delle risposte fornite.

Proprio a questo proposito, è opportuno precisare che, comunque, tra gli obiettivi del progetto non vi era ottenere informazioni e dati veritieri ai fini di una ricostruzione storica di fatti o eventi.

Da segnalare ancora il grande impatto emotivo (sia dei detenuti sia del pedagogista) nell'effettuare intervista autobiografica e nel ricordare sia esperienze positive ma anche molto negative.

2.4. Risultati questionario finale

Di seguito riportiamo i dati ricavati dalla compilazione, da parte dei detenuti partecipanti al progetto, di 23 questionari finali di percezione e valutazione dell'esperienza educativa appena vissuta attraverso i metodi autobiografici.

1. Ritieni che il format autobiografico, attraverso la stimolazione della memoria, dei ricordi e delle esperienze pregresse, abbia contribuito alla consapevolezza e alla conoscenza di te stesso/a (sentimenti, emozioni, azioni/reazioni, relazioni ecc.)?

1	Per nulla	0	%
2	Poco	0	%
3	Abbastanza		61%
4	Molto		39%

2. Ritieni che la scrittura sia stata utile nel ricostruire e conferire significati o nel comprendere in maniera più profonda o rinnovata il tuo pregresso percorso di vita e le esperienze compiute?

1	Per nulla	0%
2	Poco	13%
3	Abbastanza	35%
4	Molto	52%

3. Pensi che il format sia stato utile nella stimolazione a proiettarsi nel futuro attraverso le riflessioni sul tuo percorso di vita?

1	Per nulla	0%
2	Poco	4%
3	Abbastanza	22%
4	Molto	74%

4. Trovi che un percorso del genere sia stato utile a fare emergere il bisogno o il desiderio di nuove conoscenze e/o di frequentare nuovi corsi?

1	Per nulla	0%
2	Poco	0%
3	Abbastanza	26%
4	Molto	74%

5. Aver ricordato gli eventi principali della tua vita può essere uno stimolo per raccontarli agli altri, ad esempio figli e/o nipoti, come una sorta di bagaglio di conoscenze/esperienze?

1	Per nulla	9%
2	Poco	9%
3	Abbastanza	17%
4	Molto	65%

6. Definisci principalmente te stesso in base a ... *(alcuni intervistati hanno fornito risposte multiple)

1	Il tuo lavoro*	13%
2	Il tuo ruolo familiare*	61%
3	Le tue passioni*	17%
4	La tua storia personale*	26%
5	Altro (specificare)	0%

7. Che emozioni hai provato prima della compilazione del format? (alcuni intervistati hanno fornito risposte multiple)

1	Indifferenza	0%
2	Diffidenza	4%
3	Curiosità*	57%
4	Interesse*	48%
5	Altro (specificare)	0%

8. Che emozione hai provato alla fine della compilazione del format?

1	Indifferenza	0%
2	Malinconia (per fine progetto)	4%
3	Piacere*	70%
4	Sollievo*	39%
5	Altro (specificare)	9%

Esperienza piacevole/molto piacevole 55,88 %

Non indicato 21,74 %

Ricordare / ripercorrere 16,66%

Dialogo 11,11%

Costruttivo 11,11%
Utile a conoscere me stesso 11,11%
Indimenticabile 5,55%

Per stabilire un contatto umano 5,55%
Un impegno 5,55%
Uno sfogo 5,55%
Possibilità di comunicare 5,55%
Sollievo 5,55%
Speranza 5,55%

COMMENTI LIBERI

Piacevole/molto piacevole 50 %
Mi sono sentito a mio agio 12.5 %
Porta aperta sul futuro 12.5 %
Esperienza interessante 12.5 %
Esperienza formativa 12.5 %
Mi ha aperto alla speranza 12.5 %
Mi ha aiutato a ricordare 12.5 %
Mi ha aiutato a raccontare 12.5 %
Mi ha procurato sollievo 12.5 %
È stata occasione di sfogo 12.5 %

3. Riflessioni e prospettive

Il primo elemento da ribadire e sottolineare è stato l'entusiasmo con cui è stato accolto il progetto, non soltanto dalla direzione e dal personale educativo del carcere, ma soprattutto da parte dei detenuti, i quali si sono proposti di buon grado, attivamente e impegnandosi molto, a partecipare alla scrittura e narrazione autobiografiche.

Significativo mi sembra richiamare un'importante riflessione di Freire, che conferma quanto ricavato dai dati della ricerca: «Grazie al racconto di sé, orale o scritto, il soggetto marginale reclama, con parole sue, la propria presenza nel mondo» (Freire, 2002).

È emerso da parte dei detenuti un grande bisogno di comunicare, di essere ascoltati, di essere accolti come persone prima e a prescindere dai loro reati, per recuperare un'umanità senza sbarre che purtroppo troppo spesso in carcere sembra essere dimenticata o non rispettata.

Per riprendere il concetto di cura attraverso i metodi autobiografici, i dati raccolti sembrano confermare quanto affermato da Demetrio: «È a partire da questi momenti di raccoglimento e di rifugio dalla pressione degli eventi che si rende possibile la cura» (Demetrio, 1996).

Una piccola riflessione a margine riguarda anche, a fronte di un campione in possesso in media di titoli di studio non elevati (solo il 15% ha conseguito un diploma di

scuola secondaria di secondo grado, nessuno ha conseguito una laurea), l'attenzione posta nel cercare di facilitare la comprensione di ciò che hanno scritto, sia dal punto di vista calligrafico sia dal punto di vista della chiarezza dei concetti esposti.

Da segnalare inoltre, il valore riconosciuto dai partecipanti al format autobiografico come sollecitatore e stimolatore nel proiettare e progettare il futuro.

Molti detenuti infatti hanno immaginato il proprio futuro ricco di eventi positivi: un lavoro appagante, una famiglia ritrovata, in un orizzonte di libertà, affetti e speranza.

Emerge, pertanto, dopo aver scoperto finalmente se stessi, le proprie risorse, capacità, bisogni e impegno per cambiare in positivo il proprio percorso di vita, un grande desiderio e bisogno di scoprire gli altri, di costruire o ricostruire relazioni (soprattutto all'interno della famiglia).

Ancora, è emersa l'importanza della famiglia per i partecipanti, considerando viepiù il fatto che i legami familiari sono messi a dura prova durante il regime detentivo.

Di rilievo, e forse inaspettato, è stato il risultato unanime di risposte che hanno riconosciuto molto utile o utile il format autobiografico al fine di far emergere il bisogno o desiderio di nuove conoscenze e/o frequentare nuovi corsi.

Il progetto autobiografico è riuscito a far recuperare in maniera esplicita e consapevole nei partecipanti parti di sé che pensavano sepolte per sempre, le parti migliori, positive e profonde, di sé.

Pertanto, il progetto di ricerca – attraverso, lo ripetiamo, la somministrazione di un originale format di scrittura autobiografica, di interviste narrative e di un questionario finale – ha messo in evidenza il valore educativo e formativo della scrittura e della narrazione autobiografiche come forme riflessive, espressive, educative, auto-educative e rieducative.

Esse abilitano o riabilitano a comprendere con maggiore contezza e profondità i propri percorsi di vita per metterne in evidenza “luci e ombre” e scoprire energie nuove per affrontare in maniera più costruttiva il presente, coinvolgere consapevolmente se stessi nel proprio percorso formativo e progettare in maniera più positiva e proficua il proprio futuro.

«Non è mai troppo presto, ma neppure troppo tardi, per prendersi cura della propria anima» (Epicuro, *Lettera a Meneceo*, 22).

Bibliografia

- Alberici, A. (2001), “La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica”. In ISOFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano.
- Alberici, A. (2000), *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*. Armando, Roma.
- Aleandri, G. (2015), Autobiography as educational scientific tool in penitentiary, «Procedia – Social and Behavioral Sciences», Volume 197, Pages 4-9.
- Aleandri, G. (2015), Autobiographical Methods For Broader Lifelong And Lifewide Learning For All: A Research Based On Original Format, «Procedia – Social and Behavioral Sciences», Volume 191, Pages 352-356.

- Aleandri, G., (2012), *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*, Armando, Roma.
- Demetrio, D., (1998), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Unicopli, Milano.
- Demetrio, D. (1996), *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano.
- Formenti, L. (2005), *La formazione autobiografica: confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini Scientifica, Milano.
- Foucault, M. (1998), *La scrittura di sé*, in Archivio Foucault, Feltrinelli, Milano, p. 205.
- Foucault, M. (2003), *Ermeneutica del soggetto, corso al Collège de France (1981-1982)*, trad. it. di M. Bertani, Feltrinelli, Milano 2003, p. 381 (ed. orig., *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France 1981-1982*, a cura di F. Gros, Seuil-Gallimard, Paris 2001).
- Freire, P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Milano.
- Hadot, P. (2008), *La filosofia come modo di vivere. Conversazioni (con Jeannie Carlier e Arnold I. Davidson)*, Einaudi, Torino, p. 79 (ed. orig., *La Philosophie comme manière de vivre*, Albin Michel, Paris, 2002).
- Merril, B., West, L. (2009), *Using biographical methods in social research*, Sage, London.
- UNECE (United Nations Economic Commission for Europe) (2005), *Strategia UNECE per l'Educazione per lo sviluppo sostenibile inviata all'ONU, Consiglio Economico e Sociale*.
- UNESCO (2015), *Towards equitable and inclusive quality education and lifelong learning for all by 2030*, Unesco, Paris.
- UNESCO DESS (2005), *Sintesi schema internazionale di implementazione*, Unesco, Paris.

L'apprendimento lifewide: per un setting pedagogico motorio e sportivo resiliente

di Mirca Benetton – Università degli Studi di Padova

Abstract: The article focuses on the opportunity to highlight the educational significance of sport and play. These are elements of development for the person in all stages of life, but especially during childhood and adolescence. If sport and play are analyzed in a pedagogical perspective, they can be interpreted as resilience factors in order to the expression of person's potential and to an harmonious growth.

Keywords: lifelong/lifewide education; resilience; sport pedagogy

Il noto quadro *Giocchi di bambini*, dipinto da Pieter Bruegel il Vecchio nel 1560, si può utilizzare per offrire una rappresentazione paradigmatica della visione odierna delle prime età della vita. Da una parte la rappresentazione dei bambini induce a pensare al riconoscimento e avvaloramento dell'infanzia che gioca e in cui l'adulto non è presente. Dall'altra, però, si nota il suo essere rappresentata con i volti adulti; più che avvertire l'amenità del gioco, si ha la percezione che si tratti di uno svolgersi di azioni che creano scompiglio, che scardinano assetti definiti. «Come a suggerire che i giochi dei bambini, quando sono davvero liberi di invadere le delimitazioni concrete dello spazio familiare, irrompono come un'attività fondamentalmente primitiva e in grado di corrompere le regole più elementari del patto sociale» (Benzoni, 2013, p. 12).



Se la rappresentazione evidenzia la tipicità del gioco motorio per lo sviluppo infantile e l'acquisizione di autonomia, fa intuire anche lo scarso interesse per lo stesso da parte dell'adulto e quasi il monito a ricondurlo ad un processo maggiormente definibile e categorizzabile.

Quali sono dunque oggi le prospettive educative per il gioco, l'attività motoria e sportiva nell'infanzia e nell'adolescenza secondo una logica di *lifelong education*? Si sa che l'educazione per tutto il corso della vita trova attualmente modo di estendersi e ampliarsi in ogni sua età in contesti sociali che vanno oltre gli ambiti familiare e scolastico. Si dilata in tal modo il raggio delle opportunità formative cui la persona può fare ricorso fin dalla sua infanzia, qualora però i diversi ambienti sappiano avvalorare gli aspetti educativi all'interno del proprio sistema organizzativo, rendendo coloro che ne fruiscono soggetti attivi e consapevoli rispetto alle esperienze che vanno compiendo.

Passività e staticità, disadattamento e mancata realizzazione del progetto di vita adulto e anziano trovano infatti una possibilità di superamento secondo un percorso circolare e ricorsivo di *lifewide e lifelong learning/education*, considerando le possibilità del sapere dell'educazione – cioè della pedagogia sociale – di adottare delle strategie utili ad interessare una rete istituzionale di cura educativa sin dall'infanzia e dall'adolescenza.

Di conseguenza il contesto motorio e sportivo, all'interno del quale bambini e ragazzi trascorrono una parte non irrilevante del loro 'tempo di vita', deve costituire oggetto di analisi pedagogica, avendo cura di definire il '*setting pedagogico* tipico dello sport' (Farné, 2010) in modo da consentire di meglio delineare una progettualità educativa, motoria e sportiva, in cui si possano trovare allenatori-educatori capaci di vedere nell'azione motoria una modalità di piena espressione dell'identità corporea del soggetto in crescita, di benessere fisico, emotivo e sociale quale diritto del bambino e dell'adolescente.

1. L'*homo ludens* nell'attività motoria e sportiva

La caratterizzazione educativa dell'attività motoria e sportiva può emergere nella valorizzazione del gioco, che rappresenta uno strumento di sviluppo dell'uomo riservato non esclusivamente all'età infantile ma da coltivare in tutte le età della vita. Autori importanti nella storia della pedagogia e dell'educazione, come Rousseau, Fröbel, Montessori, Baden Powell, non hanno mancato di evidenziare come la ludicità sia una peculiarità da coltivare per la realizzazione della persona. Psicanalisti e psicologi, come Freud, Winnicott (1974), Erikson, Piaget, Vygotskij (1981, pp. 657-678) e Bruner (1981, pp. 25-63), ne hanno fatto un elemento essenziale, mentre Huizinga (1973) individua nel gioco il divenire della stessa civiltà umana, dell'*homo ludens* appunto.

Il gioco, in particolare quello motorio, in un *continuum* che lo vede specificarsi in attività sportiva nell'età adolescenziale, adulta e anziana, contribuisce, se assunto in termini educativi – cioè come uno strumento di benessere – alla crescita unitaria e perfezionabile della persona che lo svolge.

Il gioco motorio che si sviluppa sin dai primi periodi di vita dell'uomo può infatti considerarsi un bisogno che corrisponde all'esigenza di umanizzazione della persona, costituisce una forma di arricchimento della stessa e di apertura al futuro. Chiaramente, nel momento in cui trova sviluppo in spazi organizzati, siano essi la scuola o altre agenzie sociali, richiede la presenza di professionisti motori che assumano la consapevolezza di essere anche educatori, che nell'attività motoria e sportiva colgano la possibilità di far risaltare, in particolar modo, l'iniziativa del giocatore, il suo relazionarsi con gli altri, il suo libero esprimersi, la sua capacità di trovare risposte creative e, soprattutto, di attribuire significato a quanto va operando per il suo progetto di vita. Il gioco 'organizzato' postula quindi l'instaurarsi di relazioni educative fra il professionista-educatore motorio e l'atleta, il giocatore, così come è necessaria da parte del primo l'intenzionalità di mettere gioco e sport a servizio della persona.

Il che sta a significare la condivisione di una cultura ludico-sportiva che sia per l'uomo e non per il profitto, come invece accade sempre più spesso nell'attività motoria rivolta ai bambini, quando la specializzazione precoce mira a sviluppare talenti in erba

per il risultato immediato, con tornaconto economico per le società ma rischio elevato di sviluppo disequilibrato del piccolo atleta e conseguente perdita nell'età successiva delle capacità di performance elevate (Benetton, 2012, pp. 97-117).

L'attività motoria, il gioco e lo sport interpretati in senso educativo non escludono l'acquisizione di automatismi, ma sono proposti in modo tale da aprirsi alla creatività, 'all'altezza inventiva' della persona. Allo stesso modo, gioco e sport implicano impegno e serietà senza respingere però il divertimento e l'umorismo, che rappresentano un arricchimento della prospettiva di vita, un'ulteriore modalità di realizzazione dell'uomo. Rispetto a tale fine primario, il gioco motorio e lo sport veicolano altri obiettivi inerenti allo sviluppo cognitivo, sociale, etico, che vanno intesi come una sorta di derivazione in relazione alla concezione di 'gioco' come espressione di azione umana, di piacere e di benessere, di energie e di elaborazione di percorsi e strategie di scoperta del meglio di sé.

2. Gioco e sport umani quali fattori di resilienza

Sulla base dell'assunzione pedagogica del gioco e dello sport motori si stanno approfondendo da qualche tempo i possibili legami degli stessi con la resilienza.

Il concetto di resilienza delle persone, così come quello di gioco e sport, si sposano, infatti, in maniera particolare con l'idea di sviluppo in tutto il corso della vita: entrambi implicano, sulla base della plasticità umana, un percorso di attivazione e cambiamento della persona direzionati alla sua realizzazione (Benetton, 2015).

Gli studi sulla resilienza in campo psicologico e pedagogico si sono ampiamente sviluppati in questi anni, mutuando il concetto dall'ambito fisico. Se in quest'ultimo la resilienza indica la capacità di un corpo di resistere a sollecitazioni esterne di tipo meccanico, in ambito umano sociale essa va intesa come la capacità della persona di vivere e di realizzarsi positivamente mettendo in moto fattori protettivi che contrastino situazioni e circostanze avverse, eventi negativi che di per sé possono invece essere letti quali elementi distonici per la realizzazione personale.

La resilienza rappresenta un processo che si costruisce anche nel rapporto che la persona stabilisce con l'ambiente esterno. Essa si sviluppa sostanzialmente su tre fronti, che vanno colti in maniera integrata per un intervento educativo in tale direzione. Il primo considera l'intreccio tra fattori di rischio e fattori di protezione; il secondo esamina le caratteristiche personali; il terzo si focalizza sui percorsi di vita e sui modelli di adattamento positivo messi in atto (Putton, Fortugno, 2006).

Per quanto riguarda la tematica qui affrontata, si tratta di considerare come gioco e sport agiscano in chiave preventiva e riparativa. Possono cioè trovare espansione in un contesto stimolante tale da permettere lo sviluppo di *empowerment* nei soggetti rendendoli maggiormente capaci di affrontare le difficoltà che il progetto di vita presenta, ma anche costituire un fattore protettivo per superare fragilità e disagi là dove essi sono già manifesti, facendo leva sia sull'espressione di competenze personali, sia sulla costruzione di reti sociali di supporto.

Da notare che Milton H. Erickson, uno dei più noti psicoterapeuti del Novecento, trova un nesso particolarmente interessante fra resilienza, intesa come forza, e speranza. Quest'ultima deriva da *elpis*, *elpizio*, che significa sopporre con un margine di probabilità, e dalla radice *vel*, da cui *voluptas*, che significa voglia, piacere. Indica la disposizione dello spirito ad amare la vita e a perseverare in ciò in cui si crede nonostante le avversità e i dolori, attivandosi perché ciò accada nel futuro. Quando si accompagna alla resilienza – dal latino *resiliens*, *resilire*, *re-salire*, quindi rimbalzare, saltare indietro –, cioè alla presenza di certi tratti di personalità e di fattori protettivi provenienti dall'ambiente sociale, permette di superare traumi e sofferenze (Short, Casula, 2004). Tale visione sembra ben integrarsi con il modello dei cicli della vita di Erik H. Erikson, il quale, oltre a caratterizzare ognuno degli otto stadi di vita di cui esso si compone per l'emergere di potenzialità derivanti dal superamento di una crisi, identifica nel primo stadio l'insorgere della virtù o potenzialità della speranza, esito del conflitto fra la fiducia di fondo *vs.* la sfiducia di fondo. La speranza costituisce la forza basilare *in nuce* nel neonato, che va ulteriormente rafforzata e integrata nei successivi stadi. «Speranza è “l’attesa di desiderio”, una frase che ben si accorda con quella vaga e istintiva propensione sottesa alle esperienze che risvegliano delle precise attese [...]. E grazie a queste suggestive connotazioni semantiche, speranza sembra essere in relazione anche con “salto” che richiama poi il saltare, il far saltare, il lanciare avanti; né dobbiamo dimenticare l’ipotesi platonica che vedeva nel salto dei cuccioli d’animale l’esempio e il modello di ciò che si deve intendere per gioco. La speranza dona dunque all’anticipato futuro un senso d’indugio che invita a compiere i voluti salti nelle anticipazioni dell’immaginazione come nelle azioni appena intraprese. Questa coraggiosa determinazione deve però poter contare sulla fiducia di fondo nel senso di una profonda sicurezza che, letteralmente e figurativamente, dev’essere alimentata dalle cure materne e che – se messa in pericolo da un forte e disperato sconforto – dev’essere ristabilita da un’adeguata consolazione, il tedesco *Trost*» (Erikson, 1999, p. 77).

E.H. Erikson vede nel gioco del bambino una modalità di sviluppo e di sintesi dell'Io, ma anche di cura dello stesso; il gioco si ritrova poi nelle stagioni di vita successive con connotazioni differenti, ma sempre con la peculiarità di dare sostegno all'identità personale; in tal modo esso può definirsi un fattore di resilienza. «Il giuoco è una funzione dell'Io, un tentativo di sincronizzare i processi sociali e fisici alla propria individualità. [...] L'adulto che giuoca si trasporta in un'altra realtà; il bambino che giuoca si avvanza invece verso nuove fasi della sua capacità di controllo. Io propongo la teoria del giuoco infantile come forma assunta nell'infanzia dalla capacità dell'uomo di trattare con l'esperienza per mezzo della creazione di situazioni-modello e di controllare la realtà per mezzo dell'esperienza e della pianificazione» (Erikson, 1982, pp. 197, 207).

A partire dagli studi di Cyrulnik la resilienza fa riferimento alla plasticità umana e alla sua adattabilità attiva; la persona, non dipendendo esclusivamente dall'ambiente o dal suo essere genetico-biologico, si dimostra in grado di rispondere positivamente anche rispetto a situazioni e contesti che potrebbero minare la sua crescita equilibrata. Si sono così indagate le risorse e le competenze messe in atto da persone resilienti per riuscire a contrastare effettivi fattori di rischio, a riprendersi e a trasformare situazioni dolorose in esperienze di apprendimento e, quindi, di sviluppo. Anolli considera infatti la resilienza una competenza fondamentale che serve, oltre che a mantenere l'integrità personale, virtù di

cui parla lo stesso E.H. Erikson, anche «per sviluppare fattori protettivi in grado di contrastare e di ridurre gli esiti di situazioni difficili e di eventi negativi che, di norma, accadono a tutti nella vita» (Anolli, 2005, p. 19); che favorisce così l'ottimismo. Sembra che le persone resilienti presentino in misura maggiore rispetto ad altre alcune caratteristiche come «l'essere felici, la capacità d'intraprendere un lavoro produttivo, un buon equilibrio emotivo ed, infine, la capacità di allacciare relazioni soddisfacenti» (Boerchi, Castelli, Rivolta, 2013, p. 20). Le competenze di base della persona resiliente paiono dunque associate al suo senso di autonomia, alla stima di sé e a positivi legami sociali; così come legami sociali positivi incrementano persone resilienti in un circolo virtuoso.

Si tratta di competenze che possono venire ulteriormente sviluppate mediante i *care-giver*, come educatori, familiari, psicoterapeuti, i quali, agendo sia a livello personale che di rete sociale, promuovono lo sviluppo di uno stile resiliente. Chiaramente, i fattori di protezione o di rischio sono solo genericamente identificabili, in quanto vanno poi specificati per ogni singola personalità.

Il pedagogista G. Vico esplicita in chiave pedagogica il concetto di resilienza ritenendo che essa sia «la manifestazione più alta delle potenzialità residue di un uomo, attore di esperienze-limite in negativo, che investe sul suo futuro e, facendo leva sulle proprie risorse e sull'aiuto di altri, riesce a lanciare una sfida ai vari ostacoli che in ogni modo hanno cercato di braccarlo per finirlo.[...] Anche per la resilienza, nel campo del gioco e dello sport, occorre lavorare per trasformare tanti non-luoghi in luoghi veri e aperti alla cultura della crescita armonica, della creatività individuale e di gruppo, della consapevolezza dei propri limiti e delle proprie possibilità» (Vico, 2013, p. 50).

3. Un modello educativo di 'allenamento' alla resilienza

È fondamentale che l'educatore individui per ogni soggetto quali possano essere i fattori di sostegno per il suo divenire di autorealizzazione. All'interno di tale prospettiva va segnalato che l'attività motoria e sportiva solo se assunta nella sua accezione educativa, cioè vista come atto con una caratterizzazione antropologica ed etica, può contribuire allo sviluppo di personalità resilienti. Può invece accadere che da fattore di protezione si trasformi in un fattore di rischio, come accade quando in un contesto secolarizzato di iperspecializzazione sportiva la persona viene strumentalizzata, meccanizzata e programmata sempre più per raggiungere le finalità richieste dallo sport di immagine e di rendimento economico (Angelucci, 2015). In tal caso esso difficilmente si dimostra in grado di contribuire alla crescita di una persona resiliente, cioè capace di valutare positivamente le proprie abilità, di porsi obiettivi, di progettare e pensare a strategie creative per raggiungerle, di porsi in un atteggiamento di speranza dopo aver riflettuto criticamente, aver riconosciuto la responsabilità personale rispetto agli eventi ed essersi impegnato con motivazione ed indipendenza trovando le possibilità di collaborare in un'ottica di flessibilità e volontà di cambiamento.

L'ambiente motorio e sportivo presenta dunque la capacità di 'allenare' alla resilienza nel momento in cui utilizza le prassi del gioco e dello sport per permettere al giocatore di star bene con se stesso e con gli altri, di costruirsi un'immagine positiva di sé utilizzando le sue attitudini personali, di saper gestire le proprie emozioni, di saper affrontare l'azione

richiesta con impegno ma anche con il giusto carico di umorismo, di sviluppare l'idea di speranza e ottimismo, di perseverare su quanto intrapreso, di confrontarsi con gli altri.

In un possibile modello di resilienza da applicare al gioco e allo sport, questi ultimi si possono presentare come attività in grado di «aiutare le persone a sviluppare capacità resilienti da impiegare in situazioni avverse alla vita quotidiana» (Boerchi, Castelli, Rivolta, 2013, p. 28), in quanto:

- assunti in senso educativo costituiscono un piacere della persona, danno luogo ad iniziative personali e contribuiscono alla felicità;
- sviluppano la persistenza motivazionale negoziando difficoltà, impasse e frustrazioni;
- favoriscono un percorso di socializzazione; in moltissimi giochi sportivi è infatti fondamentale la costruzione di rapporti solidali con i compagni di squadra e con l'allenatore;
- incoraggiano l'allenamento di forza di resistenza fisica e psichica;
- attivano un processo di accettazione di sé e di cambiamento come adattamento positivo nel miglioramento continuo.

I laboratori ludico-sportivi possono pertanto essere inseriti fra i fattori ambientali promotori di resilienza se si costituiscono come luoghi in cui è presente una rete relazionale che possa definirsi educativa, capace di promuovere attività che sviluppino le attitudini della persona e la sua autostima in un patto formativo con altre agenzie formative, *in primis* famiglia e scuola.

Sia il modello ecologico di Bronfenbrenner (1986) che quello della *Casita* di Vanistendael e Lecomte (2000)¹ fanno emergere l'importanza di stabilire relazioni educative d'aiuto e di sostegno alla persona per permetterle di scoprire forze e possibilità connesse alla costruzione del progetto di vita.

Secondo Bronfenbrenner, sullo sviluppo personale influiscono le relazioni stabilite nei contesti sociali in cui la persona vive ed opera, fra i quali vi sono ulteriori interazioni. Dunque, relazioni positive in famiglia costituiscono un supporto fondamentale per il bambino, ma anche per l'adulto, per affrontare situazioni problematiche e ansio-gene, ma pure semplicemente di sfida verso se stesso; ugualmente, l'ambiente sportivo può rappresentare un ambito in cui, attraverso l'allenatore-educatore, il soggetto viene riconosciuto e valorizzato per le sue possibilità, trova modo di agire in modo critico e creativo. A loro volta famiglia e società sportiva interagiscono e dovrebbero identificare un patto formativo in cui le aspettative dei genitori, nel caso del bambino, siano rivolte alla realizzazione del figlio, non siano troppo elevate o focalizzate solo sulla creazione del campione, tanto da interferire sulla progettazione dell'attività sportiva. Allo stesso modo, la società sportiva dovrebbe essere in grado di operare per il benessere olistico del suo utente e per il suo miglioramento continuo, evitando il tornaconto immediato che si concretizza nella selezione e specializzazione precoce solo di taluni atleti, o nell'insegnamento esclusivamente meccanico per il corpo-macchina. Tale rete formativa dovrebbe inoltre integrarsi con il contesto scolastico per aiutare il soggetto a dar senso e mettere ordine alle diverse esperienze, cercando di armonizzare tempi scolastici e tempi sportivi.

¹ Cfr. anche E. Malaguti, *Educarsi alla resilienza*, Erickson, Trento 2005.

Ci si può riferire però anche ad altre età della vita, considerando, ad esempio, quanto negli adulti gli ambienti motori-sportivi possano incidere come integrazione della formazione professionale-aziendale, permettendo un riconoscimento più completo dell'identità personale².

Nel modello della *Casita* le componenti della resilienza sono rappresentate dalle diverse parti della casa, quale costruzione della capacità di 'vita indipendente' della persona. Sulle fondamenta date dall'accettazione di sé, e quindi sullo sviluppo dell'autostima, si consolidano i vari piani della 'casa-persona' che comprendono la capacità di dare senso e significato agli avvenimenti, lo sviluppo delle competenze personali, sociali e professionali, la creazione di ambienti relazionali di supporto e le diverse aspirazioni che la persona può scoprire durante il corso della vita.

Stabilire legami e reti significa anche promuovere un ambiente ludico-sportivo in cui allenatori-educatori sportivi consapevolizzano l'importanza di fare dell'attività sportiva un'esperienza di vita e di crescita per il soggetto. In tale contesto ogni individuo trova modo di interagire; viene riconosciuto degno di interesse come persona e prende atto di limiti, sconfitte e fragilità; si attrezza ad essere resiliente alla vergogna, facendo della vulnerabilità personale un elemento di forza, come argomenta ampiamente B. Brown (2013). L'essere resilienti alla vergogna conduce a ricercare ciò che si desidera essere per se stessi e non ciò che genitori, società sportive, mass media vorrebbero fossero e soprattutto producessero i piccoli e i grandi atleti. Agire per le aspettative altrui significa infatti vergognarsi nel momento in cui non ci si sente all'altezza delle performance prospettate da altri; vivere l'imperfezione come una tara personale; mettere in atto non una sana competizione, ma un assillante ed estenuante confronto sull'essere più avanti o più indietro rispetto ai coetanei, al gruppo (Brown, 2012).

Soprattutto nelle prime età della vita infondere coraggio nei bambini e nei ragazzi che svolgono attività motoria e sportiva – e che possono anche aver vissuto esperienze educative familiari, scolastiche e di integrazione sociale poco positive – non vuol dire creare un contesto iperprotettivo³. Occorre invece saper accogliere e accettare ciascun individuo con i suoi limiti e le sue potenzialità, incentivandolo ad esprimerle e a coltivarle mettendosi alla prova, gratificandolo nei tentativi che compie per attivarsi in maniera autentica nella determinazione di dare il meglio di sé e di 'coltivare uno spirito resistente'. Si recupera così la vera dimensione ludica dell'uomo.

4. Sport, salutogenesi e resilienza

Vi è un ulteriore elemento, quello anche ritenuto probabilmente il più evidente, che fa dello sport un fattore protettivo di resilienza; si tratta della sua capacità di mantenere e coadiuvare il processo di salute della persona, in modo tale che essa possa sentirsi più

² Cfr. anche D. Boerchi e F. Farina, *Lo sport: tutore di resilienza. Modelli teorici e esperienze sul campo*, in B. Bertetti, C. Castelli (a cura di), *Relazioni d'aiuto e resilienza*, FrancoAngeli, Milano 2014, p. 217.

³ Cfr. C. Berndt, *Il segreto della resistenza psichica. Che cosa ci rende forti contro le piccole e grandi crisi della vita*, Feltrinelli, Milano 2015.

forte anche fisicamente nell'affrontare difficoltà, sofferenze e malattia. Salutogenesi e resilienza si possono collegare in quanto la prima, secondo Antonovsky (cit. in Fortugno, 2006, p. 88 e seg.), considera fondamentale l'autocoerenza per il benessere della persona. Essa consiste nella possibilità di esercitare controllo anche in situazioni di sofferenza o malattia, di comprendere la situazione difficile e di attribuirne un significato inserendola nel percorso di vita, cioè vedendo a che cosa essa possa servire, recuperando e sviluppando l'idea di speranza.

In questa prospettiva l'attività motoria può incidere come fattore di resilienza attraverso due vie. Spesso lo sport permette di gestire un eventuale trauma, una malattia, rappresenta lo strumento mediante il quale la persona trova nuovi stimoli per riprogettare l'avvenire, nella sua mutata identità corporea, con il senso di speranza e di nuove forze fisiche: le paralimpiadi, con le storie di vita di ragazzi e adolescenti che vi partecipano, ne sono l'esempio più evidente.

Ma lo sport si collega alla salutogenesi e costituisce un elemento protettivo, atto a rinforzare persone resilienti anche quando si caratterizza come contesto educativo motorio e sportivo a cui la persona si accosta nelle diverse fasi della sua vita. Come già evidenziato, nell'attività motoria effettuata abitualmente con intenzionalità formativa il bambino, il ragazzo e poi l'adulto e l'anziano sono visti dall'educatore motorio come protagonisti attivi delle azioni che intraprendono considerando le caratteristiche e i bisogni peculiari in ogni stagione della vita. Si trovano perciò in condizione di avere il controllo delle azioni motorie, del loro corpo, sperimentano l'opportunità di essere coinvolti in processi decisionali, di dover flessibilmente scegliere di cambiare tattica, strategie, giochi; percepiscono che, accanto ai loro limiti, le loro possibilità sono di utilità per gli altri e che quindi ognuno può dare il meglio di sé per il reciproco supporto, condividendo la loro visione con le reti familiari e sociali di appoggio. In definitiva, si equipaggiano di quelle caratteristiche che rendono forte la persona e la sollecitano costantemente a 'mettersi in gioco' con la vita, a lottare per essa, a risollevarsi e ristrutturare con spirito positivo il proprio progetto esistenziale.

Bibliografia

- Angelucci, M. (2015), *Il paradosso dello sport in Italia*, Italienische Bibliothek, Frankfurt am Mein.
- Anolli, L. (2005), *Ottimismo. Accresce l'energia, migliora la qualità della vita*, il Mulino, Bologna.
- Benetton, M. (2015), *Allenamento per la vita. L'educazione sportivo-motoria for life*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato.
- Benetton, M. (2012), *Valori e disvalori educativi nell'allenamento sportivo in età precoce*, in Isidori, E., Fraile Aranda, A. (2012, a cura di), *Pedagogia dell'allenamento. Prospettive metodologiche*, Nuova Cultura, Roma.
- Benzoni, S. (2013), *L'infanzia non è un gioco. Paradossi e ipocrisie dei genitori di oggi*, Laterza, Roma-Bari.
- Berndt, C. (2015), *Il segreto della resistenza psichica. Che cosa ci rende forti contro le piccole e grandi crisi della vita*, Feltrinelli, Milano.

- Boerchi, D., Castelli, C., Rivolta, M. (2013), *Costruire resilienza attraverso lo sport*, in Castelli, C. (2013, a cura di), *Sport e resilienza. Il modello della Polisportiva Laureus*, Vita e Pensiero, Milano.
- Boerchi, D. e Farina, F. (2014), *Lo sport: tutore di resilienza. Modelli teorici e esperienze sul campo*, in Bertetti, B., Castelli, C. (2014, a cura di), *Relazioni d'aiuto e resilienza*, FrancoAngeli, Milano.
- Bronfenbrenner, U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna.
- Brown, B. (2012), *I doni dell'imperfezione. Abbandona chi credi di dover essere e abbraccia chi sei davvero*, Ultra, Roma.
- Brown, B. (2013), *Osare in grande. Come il coraggio della vulnerabilità trasforma la nostra vita in famiglia, in amore e sul posto di lavoro*, Ultra, Roma.
- Bruner, J.S. (1981), *Natura ed usi dell'immaturità*, in Bruner, J.S., Jolly, A., Silva, K. (1981, a cura di), *Il gioco*, vol. I, Armando, Roma.
- Erikson, E.H. (1999), *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, nuova edizione, Armando, Roma.
- Erikson, E.H. (1982), *Infanzia e società*, 2. ed., Armando, Roma.
- Farné, R. (2010, a cura di), *Sport e infanzia. Un'esperienza formativa tra gioco e impegno*, FrancoAngeli, Milano.
- Fortugno, M. (2006), *Affrontare la malattia e promuovere la salute*, in Putton, A., Fortugno, M. (2006), *Affrontare la vita. Che cos'è la resilienza e come svilupparla*, Carocci, Roma.
- Huizinga, J. (1973), *Homo ludens*, Einaudi, Torino.
- Malaguti, E. (2005), *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento 2005.
- Vanistendael, S., Lecomte, J. (2000), *Le bonheur est toujours possible. Construire la résilience*, Bayard, Paris.
- Vico, G. (2013), *Resilienza, disagio, gioco e sport*, in Castelli, C. (2013, a cura di), *Sport e resilienza. Il modello della Polisportiva Laureus*, Vita e Pensiero, Milano.
- Vygotskij, L.S. (1981), *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, in Bruner, J.S., Jolly, A., Silva, K. (1981, a cura di), *Il gioco*, vol. IV, Armando Roma.
- Winnicott, D.W. (1974), *Gioco e realtà*, Armando, Roma.

La mobilità autonoma dei bambini come atto trasformativo della città

di Antonio Borgogni – Università di Cassino e del Lazio Meridionale

Abstract: The rate of independent mobility of Italian children is by far lower than in other countries. The positive experiences carried out after the approval of the Children's rights convention have been losing a national legislative framework. The chapter introduces the children's autonomy as unperceived right, whose lack questions the concept itself of city liveability from an educational viewpoint.

Keywords: unperceived rights, capabilities, independent mobility

1. Capabilities, diritti inavvertiti e autonomia

La relazione tra autonomia e sicurezza dei bambini in città e in particolare nei percorsi casa-scuola-casa interroga la nozione stessa di vivibilità dei contesti urbani. La mobilità autonoma e sicura dei bambini rappresenta, infatti, un'esperienza di grande rilevanza educativa spesso negata e, al contempo, un indicatore di qualità della vita.

Nell'affrontare il tema del rapporto tra bambini e città declinato dal punto di vista della loro autonomia e delle competenze acquisibili o negate, intendo fare riferimento alle *capabilities*, ovvero a quel concetto di diritti come definito prima da Sen (1989) e poi da Sen e Nussbaum (2004) come libertà sostanziale di specifiche persone di realizzare più stili di vita alternativi attraverso l'ampliamento delle effettive possibilità e capacità di scelta delle persone in relazione ad una costellazione di diritti umani basilari e universali.

Perché non sembri altisonante argomentare intorno a questi concetti parlando dell'autonomia dei bambini, intendo trattarli sul piano dei diritti inavvertiti (Borgogni, 2015). Insieme con una vasta area di diritti primari conclamati, su cui vi è immediato consenso da parte di studiosi e della pubblica opinione, esiste, infatti, un'area di diritti inavvertiti rispetto cui c'è assuefazione, incapacità di andare oltre le abitudini, fermarsi a riflettere. Tra questi è possibile includere la negazione dell'autonomia dei bambini a vivere la città e al gioco libero (Borgogni, Digennaro, 2016) o altri, tra cui desidero citare il rispetto dei diritti dei minori nello sport (Borgogni, 2015).

Accogliendo, pertanto, l'interpretazione dei diritti di Sen e Nussbaum, declinandola sul piano dei diritti inavvertiti e applicandola al tema di sfondo qui trattato del rapporto tra bambini e città, possiamo affermare che sussista il rischio di negare al bambino il rapporto con la città e con lo spazio pubblico in genere, sottraendogli autonomia negli spostamenti quotidiani quali ad esempio quelli casa-scuola-casa o quelli verso gli spazi

di gioco o in cui pratica sport. In ognuno di questi luoghi, scuola, spazio giochi o impianto sportivo, il bambino è continuamente supervisionato da adulti. Tale negazione di autonomia è strettamente correlata con la mancanza dell'attività motoria quotidiana al di là dalle situazioni in cui il bambino è accompagnato da un adulto camminando o usando la propria bicicletta. L'obiezione principale a ogni progettualità tendente a restituire autonomia ai bambini è quella secondo cui i ritmi che la società ci impone, i rischi cui i bambini sarebbero esposti essendo autonomi, le paure dei genitori in merito ai pericoli – in particolare traffico e “cattivi incontri” – gli obblighi di custodia da parte degli insegnanti e di tutela da parte dei genitori, impongono ormai, in ogni Paese definito sviluppato, comportamenti simili da parte dei genitori.

Tali obiezioni non sono tuttavia confermate dalla letteratura scientifica. Infatti, prendendo in esame la ricerca comparata svolta da Shaw, Hillman et al. (2015) in sedici nazioni¹, il cui partner italiano era l'Istituto di Scienze e tecnologie della Cognizione del CNR, i risultati non lasciano adito a dubbi. La ricerca è stata rivolta, tramite questionari, a 18.303 bambini e ragazzi tra i sette e i quindici anni e ad un campione dei loro genitori. Gli indicatori presi in esame si basavano sui permessi degli adulti rispetto alla mobilità autonoma dei bambini: l'attraversamento di strade principali, il percorso casa-scuola, gli spostamenti nel vicinato a *walking distance*, le uscite con il buio, l'uso dei mezzi di trasporto locali, l'andare in bicicletta sulle strade principali.

La classifica vede la Finlandia al primo e l'Italia al quattordicesimo posto a pari merito con il Portogallo. I risultati evidenziano correlazioni positive significative tra la mobilità indipendente e le classifiche di benessere dei bambini dell'UNICEF (2013) e con i risultati scolastici dei test PISA 2009 (OECD, 2010). L'Italia, risulta, rispetto ai Paesi in testa alla graduatoria, concedere i permessi ai bambini e ai ragazzi con circa tre/quattro anni di ritardo. Concentrandoci solo sulle risposte date dai genitori, si evince come al 36% dei bambini e ragazzi italiani sia concesso tornare da scuola senza adulti (8,4% nella primaria) contro il 65% della media degli altri Paesi; il permesso di andare in luoghi vicino a casa da soli è concesso in Italia al 17,5% (primaria 5,5%) con il 20% che a volte va da solo a volte accompagnato contro la media del 65% negli altri Paesi; l'attraversamento di strade principali è concesso in Italia al 58,6% dei maschi e al 39,3% delle femmine contro il 67% in media degli altri Paesi; il permesso di andare in bicicletta sulle strade principali è concesso in media al 40% dei bambini e ragazzi dei Paesi coinvolti nella ricerca, in Italia al 25,5% dei maschi e al 22,1% delle femmine. La differenza riguardante il genere penalizza decisamente le bambine che scontano circa il 20% in più dai divieti rispetto ai maschi. In Italia la percentuale di bambini che va a scuola in autonomia è passata dall'11% al 7% tra il 2002 e il 2010, è di circa sei volte inferiore a quella dei coetanei tedeschi (41%) e inglesi (40%). Per il percorso scuola-casa gli italiani confermano il dato dell'andata (8%) mentre sono autonomi il 25% di bambini inglesi e ben il 76% di bambini tedeschi (Renzi et al., 2014).

¹ Australia, Brasile, Danimarca, Francia, Germania, Giappone, Inghilterra, Finlandia, Irlanda, Israele, Italia, Norvegia, Portogallo, Sri Lanka, Sud Africa, Svezia.

Varie ricerche e programmi ci raccontano, tuttavia, che è possibile intervenire su questi dati creando le condizioni per una maggiore autonomia dei bambini; ne citiamo qui, per brevità dell'esposizione, solo alcune.

Negli Stati Uniti d'America, il Congresso nel 2005 investì 612 milioni di dollari, nell'ambito del programma *Safe Routes to School*, per rendere più sicuri i percorsi casa scuola degli studenti tra i 5 e i 19 anni. Nella ricerca svolta a New York per valutare l'efficacia del programma sono stati analizzati i dati georeferenziati degli incidenti occorsi ai pedoni nel periodo 2001-2010. Nelle aree oggetto di intervento la percentuale di studenti feriti è calata del 44% tra il periodo pre-intervento (2001-2008) e post-intervento (2009-2010) (Di Maggio e Li, 2013).

A Malnate (VA), l'amministrazione comunale promuove, dal 2011, il progetto "A scuola ci andiamo da soli" riguardante le classi terze, quarte e quinte di due scuole primarie coinvolgendo 167 bambini. In seguito a laboratori di progettazione svolti con bambini, genitori e insegnanti, l'amministrazione comunale ha realizzato vari interventi di messa in sicurezza dei percorsi. I risultati tra pre e post intervento sono significativi: si è infatti passati da un'autonomia nel percorso casa-scuola del 10,9% al 56% mentre, per il percorso scuola-casa dal 22,7% al 45% (Renzi et al., 2014).

La ricerca di Prezza et al. (2010) effettuata su un caso di azione "A scuola ci andiamo da soli" svolto a Roma è di particolare interesse educativo. Tra i periodi di pre e post intervento, infatti, sono stati riscontrati incrementi significativi nella percentuale di bambini che si recavano a scuola senza accompagnamento e interessanti tendenze rispetto alla loro mobilità autonoma, compreso il gioco libero, nel tempo extrascolastico. L'incremento di autonomia più significativo è stato registrato nella scuola considerata meno educativamente all'avanguardia e con un numero minore di progetti in atto. Tra le interpretazioni fornite dalle autrici è che proprio la presenza di un minor numero di progetti abbia consentito al personale e ai genitori di focalizzarsi sul quello riguardante l'autonomia nei percorsi casa-scuola ottenendo pertanto significativi risultati.

La ricerca intervento longitudinale che stiamo svolgendo a Cassino ha come obiettivo verificare l'influenza sui livelli di autonomia e di attività motoria dell'attivazione di un programma di Pedibus sui bambini delle tre scuole primarie pubbliche della città. Nella somministrazione pre-intervento effettuata nel primo anno (2015) sono stati raccolti 693 questionari dai bambini tra gli otto e gli undici anni e 569 dai loro genitori. Dal 2016 sono previsti focus-group con bambini, insegnanti e genitori e l'attivazione continuativa del pedibus. I risultati del questionario somministrato ai genitori ci offrono una situazione relativa all'autonomia ancora peggiore di quella dei risultati relativi all'Italia della ricerca di Shaw, Hillman et al. (2015) sopra citata. Il 4,4%, infatti, si reca a scuola "molte volte o sempre" non accompagnato da un adulto, il 13,1% va a trovare amici, a fare sport o altre attività pomeridiane senza essere accompagnato, al 28,8% è consentito andare in bicicletta nei dintorni di casa non accompagnato, l'11,3% riceve il permesso di andare a giocare non accompagnato nei parchi o nelle strade vicino a casa. Si reca a scuola usualmente in automobile il 75,5% dei bambini. Le ragioni per cui è difficile far andare il bambino a scuola non accompagnato sono la lontananza della scuola (55,5%), la paura del traffico (18%), la paura di brutti incontri (15,9%) e il peso dello zaino (6,1%). Interessante notare che a poco più della metà dei genitori (50,4%)

piacerebbe che il figlio si recasse a scuola in autonomia. La principale ragione è perché così “diventerebbe più grande e autonomo” (93,4%).

2. La storia dei progetti italiani

Dopo l'approvazione della Convenzione sui diritti del fanciullo da parte dell'Assemblea delle Nazioni Unite (1989) e la sua trasformazione nella legge 176 del 1991, nascono in Italia negli anni successivi esperienze di percorsi sicuri casa-scuola, di progettazione partecipata di spazi con i bambini, di pedibus, di consigli dei bambini e ragazzi. La Legge 285 del 1997 fu la prima a riconoscere il minore come soggetto e non come oggetto di diritti e politiche pubbliche. In particolare, l'Art. 7 offriva sostegno finanziario al progetto “Città sostenibili delle bambine e dei bambini” del Ministero dell'Ambiente, che contemplava una “Banca dati dei servizi e delle esperienze sull'infanzia, l'adolescenza e la famiglia” e l'istituzione del riconoscimento “Miglior progetto per una città sostenibile delle bambine e dei bambini” e del premio “Iniziativa più significativa per migliorare l'ambiente sano con e per i bambini”. Purtroppo, dopo alcuni anni di intenso lavoro e di diversi successi, nel primo decennio del duemila ogni regia complessiva si è persa lasciando alla buona volontà delle amministrazioni locali o regionali proseguire l'esperienza.

Vi è inoltre un aspetto di ordine normativo di grande rilevanza; in Italia, per legge, un bambino non può andare, ma soprattutto tornare, da scuola in autonomia. L'articolo 591 del codice penale, infatti, punisce chi abbandona un minore di 14 anni; tale normativa è rafforzata dal parere espresso nel 2000 dell'Avvocatura dello Stato di Bologna² in cui si nega ogni possibilità di uscita (li chiamato “ritiro” del bambino) in autonomia da parte del bambino. Vi sono almeno due aspetti di indubbia rilevanza pedagogica in queste normative: a nostra conoscenza non esiste normativa simile in nessun altro Paese, almeno europeo; se il senso della normativa fosse la tutela del bambino non si capisce perché questa debba applicarsi alla sola uscita e non all'entrata a scuola. L'assenza della regia politica complessiva diviene a questo punto evidente determinando un ritorno indietro sul piano educativo: nell'ambito del citato progetto “Città sostenibili delle bambine e dei bambini” le scuole aderenti usufruivano di una deroga all'obbligo del “ritiro” del bambino perché avevano creato, insieme con l'ente locale e il terzo settore, condizioni di sicurezza all'uscita di scuola e opportune tutele nel percorso. La normativa ha pertanto legittimato il ritirarsi della scuola da atti trasformativi della realtà extra-scolastica, con particolare riferimento allo spazio pubblico, alla sua organizzazione e gestione.

L'autonomia dei bambini, pertanto, interroga il concetto stesso di città dal punto di vista educativo, della sostenibilità e più generalmente politico.

Sul piano *educativo*, non sembra siano stati fatti molti progressi, almeno in Italia e con alcune eccezioni, rispetto ai temi che il movimento delle città educative lanciava alla sua costituzione, non a caso nel 1990, poco dopo l'approvazione della Convenzione. I livelli qualitativi dei servizi per l'infanzia, pur notevoli in alcune realtà, solo raramente interrogano la città nel suo complesso relegando i bambini in luoghi che, pur

² Avvocatura dello Stato di Bologna, Vigilanza alunni all'uscita dall'istituto scolastico – Parere. Nota del 4 dicembre 2000, n. 21200 e 518 del 4 dicembre 2001.

di grande qualità, rimangono enclave circondate da recinti o muri costantemente supervisionate da adulti. Il bambino non ha esperienza diretta della città, non la vive se non attraverso la mediazione di adulti. Sono davvero rari gli amministratori pubblici, i servizi, le scuole, che hanno tentato di rovesciare il paradigma partendo dal presupposto che un bambino abbia il diritto di muoversi liberamente e in sicurezza per la città: che cosa dovrebbe cambiare per consentire ad un bambino di andare a scuola per conto proprio o con gli amichetti? Che cosa servirebbe per tranquillizzare gli adulti?

Dal punto di vista della *sostenibilità*, dovrebbe essere evidente che una città ricca di presenze di bambine e bambini in sicurezza nello spazio pubblico è una città che ha fatto scelte di vivibilità, che dipende a sua volta da ragioni educative, culturali e comportamentali: meno traffico o perlomeno limitato nelle zone scolastiche, comportamenti responsabili da parte dei conducenti, attenzione sociale. Dal punto di vista *politico* desidero fare riferimento all'ambiguità citata da Macinai (2010) tra bambino oggetto e soggetto di politiche. Da questo punto di vista la citata legge 285 del 1997 sembra un punto di svolta essendo la prima che, appunto, parlava di bambini come soggetti creando le condizioni e incentivando progetti e azioni in cui la partecipazione attiva dei bambini consentiva di esprimere pareri (consigli dei ragazzi) e co-progettare (cortili scolastici, percorsi sicuri). Anche in questo caso, la mancanza di una regia collettiva ha lasciato alle singole scuole, docenti, comuni, associazioni, l'iniziativa perdendo il senso di quel sistema formativo integrato (Frabboni, 1988; Frabboni, Pagliarini, Tassinari, 1990; Frabboni, Guerra, 1991) che, pur perseguito in alcune aree del Paese con buoni o anche ottimi risultati, non ha permeato il patto educativo territoriale in vaste aree. Ciò a dire che il ritirarsi della scuola, e della comunità, da atti trasformativi ha comportato anche una diminuzione delle poche forme di democrazia deliberativa (Forester, 1999) attraverso quei processi di partecipazione i cui gradienti sono stati così ben rappresentati in scale prima da Arnstein (1969) e poi da Hart (1992).

3. Il viaggio da e verso la scuola

Credo significativo rimarcare, come ci ricorda l'UNESCO (2013) nel video "Journeys to school", come "andare a scuola" non sia in molti Paesi del mondo un dato scontato e come, in molti altri casi, il percorso da e verso la scuola comporti tempi molto lunghi ed esposizione a rischi.

Lodoli (2013) ci richiama all'importanza educativa dell'esperienza in sé, e, in negativo, degli atteggiamenti parentali, ricordandoci come il tragitto tra casa e scuola, cento metri o chilometri, in una città tranquilla o in un paesaggio difficile, per ogni ragazzino sia comunque un viaggio meraviglioso.

Noi italiani siamo purtroppo spaventati da tutto, vediamo a ogni angolo siringhe e pedofili, temiamo la furia delle macchine e i rapimenti, la nostra immaginazione si è distorta e le preoccupazioni hanno spazzato via ogni fiducia, così imbacucchiamo i nostri figli, portiamo giù per le scale del palazzo i loro zaini perché sono troppo pesanti, e poi quasi sempre si sale in macchina per fare prima, perché è sempre tardi, perché quel viaggio è un puro e semplice spostamento.

Pensiamo che in ogni bambino ci sia un Pinocchio, pronto a deviare dal suo tragitto obbligato verso scuola e a imboccare le traverse oscure del rischio, della disobbedienza, della catastrofe. Così facendo, neghiamo ai nostri figli un'esperienza formativa, quel senso di libertà che educa lo sguardo, il ritmo dei passi, la responsabilità. Eppure il bambino sa che deve andare a scuola, lo sa e in fondo gli piace, quello è il suo posto, lì ci sono gli amici, le maestre, il cortile, i libri su cui imparare cose nuove. In tutto il mondo ogni mattina milioni di bambini compiono quel viaggio, attraversano il bosco incantato della realtà, si rinforzano sulla strada (Lodoli, 2013, p. 28).

Ogni adulto ultra trentacinquenne ha potuto esperire autonomia nei suoi spostamenti verso scuola e verso i luoghi di gioco. Dovremmo tuttavia chiederci, come ci ricorda Farné «che cosa sia accaduto negli ultimi trenta/quarant'anni nella nostra società, così attenta ai bisogni e diritti dell'infanzia, [...] per aver progressivamente privato i bambini e le bambine della vita e dei giochi all'aperto?» (Farné e Agostini, 2014, p. 11). Secondo gli autori, infatti, «gli adulti sembrano più preoccupati di *sottrarre esperienze* al bambino anziché di proporgliele, oppure di proporre esperienze *preconfezionate*» (ivi, p. 10). Il paradosso, come rilevano ancora una volta Farné e Agostini, riguarda l'uso della bicicletta: se insegno a un bambino ad andare in bicicletta e poi non gli consento di usarla, seppure con la dovuta gradualità, perché le strade sono pericolose, faccio insieme un'azione educativa [...] di empowerment e una diseducativa poiché non gli consento di utilizzarla come mezzo di locomozione, di socializzazione, di gioco nel proprio ambiente (ivi, p. 20).

4. Problemi, opportunità e paure

Nel momento in cui gli adulti non consentono comportamenti di autonomia a qualsiasi livello, in casa, a scuola, nello spazio pubblico, negano al bambino possibilità di apprendimento. Per chiarezza, intendo specificare come la tutela, da parte degli adulti, della sicurezza dei bambini non sia in discussione, si tratta, nondimeno, di ragionare sul significato educativo di tutela ricercando le situazioni e le procedure affinché non siano negati diritti al bambino e, al contempo, sia salvaguardato da rischi.

Tra le esperienze professionali più formative che io abbia condotto, annovero i laboratori svolti con i genitori di varie scuole primarie finalizzati alla progettazione di percorsi sicuri casa-scuola. Era assai chiaro come i genitori partecipanti, auto-selezionati sulla base della loro disponibilità, e pertanto tra i più sensibili, non avessero avuto modo di discutere tra di loro e con le docenti intorno ai loro timori e paure rispetto all'autonomia dei bambini. Adoperarsi insieme con loro e le insegnanti ha consentito di elaborare le paure e i timori e di trasformarle in una progettualità divenuta operativa in poche settimane. Vi era un evidente problema di percezione relativo, in particolare, a due grandi categorie di paure: l'eventualità che il bambino, percorrendo tratti di strada da solo o in compagnia degli amici, potesse essere vittima di incidenti stradali; la possibilità che, nel percorso, potesse incontrare malintenzionati (Balzani e Borgogni, 2003).

Eppure è tuttavia evidente come la progressiva perdita di autonomia di movimento nel corso delle attività quotidiane comporti il rischio di assunzione di stili di vita sedentari con tutte le relative conseguenze sulla salute. Oltre a ciò, come rileva Gray (2011)

nell'articolo che ha anticipato il libro recentemente tradotto in italiano (Gray, 2015), negli Stati Uniti d'America vi è una correlazione tra la diminuzione del tempo che i bambini possono dedicare al gioco libero e varie patologie di ordine psicologico quali depressione, ansietà, senso di solitudine, narcisismo. Potremmo davvero chiederci quale direzione educativa possiamo immaginare per una politica dell'infanzia che non riguardi solo i servizi ma, in termini più ampi, l'organizzazione sociale al fine di tutelare «l'interesse superiore del fanciullo» come recita la Convenzione sui diritti dell'infanzia. In pratica, pensando al superiore interesse del bambino, riteniamo sia davvero più tutelante, per la sua salute e il suo benessere, non farlo camminare, non consentirgli di andare in bicicletta, costringerlo a spostamenti che avvengono sempre in auto oppure, fermandosi sia pure per pochi istanti a riflettere, costruire condizioni perché questi comportamenti possano essere messi in atto rispettando la sua sicurezza? Forse il reale problema è che costruire quelle condizioni metterebbe in dubbio un sistema sociale e organizzativo che appare comodo per gli adulti e dei cui ritmi si lamentano ma che, in definitiva, si è stabilizzato, dato per scontato, inavvertito e pertanto rende difficile percepire il diritto dei bambini all'autonomia di movimento.

5. Conclusioni e sfide

Tentando di tracciare elementi conclusivi ed evidenziare le sfide per chi volesse addentrarsi nei complicati paesaggi della progettazione integrata scuola-territorio, vorrei proporre cinque concetti chiave tra loro connessi.

(Ri)partire dai diritti: ovvero non derogare da quelli contenuti nella Convenzione e leggerli anche alla luce dei diritti inavvertiti.

Assumere uno *sguardo strabico*: che guardi alle buone pratiche sviluppate nel passato, con riferimento ai progetti iniziati negli anni Novanta, e che le aggiorni pensando un futuro che è già presente, ad esempio valorizzando, né demonizzando né acriticamente utilizzando, risorse quali i dispositivi portatili e in generale la tecnologia.

Fare lobby: rafforzare, ricreare un'alleanza educativa a livello locale e nazionale tesa ad incidere sulla configurazione e organizzazione urbana e sulla normativa perché risponda ai diritti dei bambini.

Riconnettere le esperienze già in essere, molte e di ottima qualità, perché attraverso una regia complessiva, trovino reciproco sostegno.

Attualizzare la prospettiva del *Sistema formativo integrato* favorendone la diffusione a livello nazionale.

Bibliografia

Arnstein, S. R. (1969), A Ladder of Citizen Participation, in «Journal of the American Institute of Planners», Vol. 35, no 4-July, pp. 216-224.

- Balzani, M., Borgogni, A. (2003), The Body Goes to the City project: Research on safe route to school and playgrounds in Ferrara, in Mira R.G., Sabucedo Comeselle, J.M., Romay Martinez, J. (a cura di), *Culture, Environmental Action and Sustainability*, Hogrefe&Huber, Cambridge (MA-USA) e Göttingen (GER), pp. 313-324.
- Borgogni, A., Digennaro, S. (2016), Ripensare le priorità: il ruolo del gioco libero nella società contemporanea, in «*Infanzia*» 6/2015, pp. 36-39.
- Borgogni, A. (2015), I diritti inavvertiti: i minori e la pratica sportiva, in Tomarchio, A., Olivieri, S. (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori. Atti del 29° convegno SIPED*, RTS, Pisa, pp. 347-354.
- Di Maggio, C., X Li, G. (2013), Effectiveness of a Safe Routes to School Program in Preventing School-Aged Pedestrian Injury, in «*Pediatrics*», published on line January 14, 2013, pp. 290-296.
- Edwards, P., Tsouros, A. D. (2008), *A healthy city is an active city, a physical activity planning guide*, WHO Europe, Copenhagen. Traduzione italiana: Barbera, E., Penasso, M., Suglia, A. (2011), *Una città "in salute" è una città attiva: una guida progettuale per la promozione dell'attività fisica*, DoRS Regione Piemonte, Torino
- Farné, R., Agostini, F. (2014), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni Junior, Parma.
- Forester, J. (1999), *The Deliberative Practitioner*, MIT, Cambridge (MA).
- Frabboni, F. (a cura di) (1988), *Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra policentrismo e specialismo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Frabboni, F., Pagliarini, C., Tassinari, G. (a cura di) (1990), *Imparare la città. L'extrascuola nel sistema formativo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Frabboni, F., Guerra, L. (a cura di) (1991), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Bologna, Cappelli.
- Gray, P. (2011), The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents, in «*American Journal of Play*», v. 3, n. 4, pp. 443-463.
- Gray, P. (2015), *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino.
- Hart, R. A. (1992), *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. Innocenti Essays No. 4*, UNICEF, International Child Development Centre, Firenze.
- Lodoli, M. (2013), Tutte le strade portano a scuola, in «*la Repubblica*», 19 maggio 2013, pp. 28-29.
- Macinai, E. (2010), I diritti dell'infanzia a vent'anni dalla Convenzione: prospettive di ricerca per un bilancio storico, in «*Studi sulla formazione*» 1-2010, pp. 91-94.
- Mackett, R. (2013), *Letting children be free to walk*, in «*UK Department of Transport Journal*», 107 on line, 2013, pp. 1-12.
- Mendoza, J.A., Watson, K., Baranowski, T., Nicklas, T.A., Uscanga, D.K., Hanfling, M.J. (2011), The Walking School Bus and Children's Physical Activity: A Pilot Cluster Randomized Controlled Trial, in «*Pediatrics*» 2011,128; pp. e537-e544. DOI: 10.1542/peds.2010-3486.
- Ministero della Salute, Centro Controllo Malattie (2014), Okkio alla salute – Report di sintesi dei risultati 2014.
- Nussbaum, M., Sen, A (2004), *The quality of life*, Routledge, New York.
- OECD (2010), *PISA 2009 results: overcoming social background: equity in learning opportunities and outcomes (volume II)*, OECD, Parigi. Consultabile su <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810081e.pdf>, ultimo accesso 18 aprile 2016.
- Prezza, M., Alparone, F.R., Renzi, D., Pietrobono, A. (2010), Social participation and independent mobility in children: the effects of two implementations of “We go to school alone”, in «*Journal of Prevention & Intervention in the Community*», 38: 1, pp. 8-25. DOI: 10.1080/10852350903393392.

- Regione Veneto-Gruppo di lavoro regionale Pedibus, Centro Controllo Malattie, Università Ca' Foscari Venezia. (2012), Rilevazione Pedibus nel Veneto – report a.s. 2011-2012, Regione Veneto, Consultabile su http://www.ulssvicenza.it/allegati/1112-report_quantitativo_pedibus_regionedelveneto2011-2012.pdf, ultimo accesso 16 aprile 2016.
- Renzi, D., Prisco, A., Tonucci, F. (2014), L'autonomia di movimento dei bambini: una necessità per loro, una risorsa per la scuola e per la città, in «Studium Educationis», vol. 15 (3) pp. 105-119.
- Sen, A. (1989), Development as capability expansion, in «Journal of Development Planning» 19 (1): 41-58.
- Shaw, B., Bicket, M., Elliott, B., Fagan-Watson, B., Mocca, E., Hillman, M. (2015), *Children's Independent Mobility: an international comparison and recommendations for action*. Consultabile su http://www.psi.org.uk/docs/7350_PSI_Report_CIM_final.pdf, ultimo accesso 22 aprile 2016.
- Tonucci, F. (1996), *La città dei bambini*, Laterza, Bari.
- UNESCO – Media Services (2013), Journeys to school (Photo exhibition and video), Consultabile su <http://www.unesco.org/new/en/media-services/multimedia/photos/journey-to-school-photo-gallery/>, ultimo accesso 15 aprile 2016.
- Unicef (2013), *Child Well-being in Rich Countries: A comparative overview*, Innocenti Report Card 11, Unicef Office of Research, Florence

Team learning e *Comunità di pratica*. *Maestri artigiani e novizi in un'azienda del lusso Made in Italy*

di Francesca Bracci – Università della Valle d'Aosta

Abstract: The article describes path and main findings of a consulting experience conducted at a company in northern Italy that represents an excellence of the Made-in-Italy luxury. The aim was to design and experience educational action logics able to foster and legitimize the entrance of newcomers recruited in a company characterized by a technical know-how with a high artistic and craft content. This implied recognition and formalization of the competency profile of the experts and their development paths, making possible entrance training strategies that have gone beyond established forms of training and education in classroom setting.

Abstract: Il contributo descrive il percorso e i risultati di un'esperienza di consulenza condotta in un'azienda del Nord Italia che rappresenta un'eccellenza del *Made in Italy* nel settore del lusso. L'obiettivo dell'intervento è stato progettare logiche di azione formativa in grado di accompagnare e legittimare il percorso di ingresso di novizi assunti in un'area aziendale caratterizzata da un *know how* tecnico a elevato contenuto artistico e artigianale. Ciò ha implicato il riconoscimento e la formalizzazione del profilo di competenze degli *esperti* e dei loro percorsi di sviluppo, rendendo possibili strategie di formazione di ingresso che hanno travalicato forme consolidate di istruzione in aula.

1. Introduzione

In che modo i progetti di consulenza possono supportare la costruzione di conoscenze e la diffusione di pratiche innovative che superino e, allo stesso tempo, riescano a coinvolgere interessi individuali o di specifici gruppi? Quali sfide pongono percorsi progettuali finalizzati ad accrescere le capacità di apprendimento organizzativo? Attraverso quali modalità è possibile individuare, legittimare e formalizzare le competenze situate dei *practitioner* definibili come *esperti* e i loro percorsi di sviluppo? Quali strategie di formazione d'ingresso sono promettenti per supportare i novizi ad apprendere tali competenze?

Questi sono alcuni degli interrogativi che hanno accompagnato un'esperienza di consulenza condotta in un'azienda del Nord Italia che rappresenta un'eccellenza del *Made in Italy* nel settore del lusso. Il progetto ha cercato di rispondere a un duplice problema manifestato dai *manager* dell'organizzazione. La prima preoccupazione consisteva nell'elevato *turn over* dei dipendenti neoassunti in una struttura aziendale, l'area tecnica, depositaria del *know how* legato alla tradizione locale della lavorazione dei

pellami e ritenuto strategico per un'organizzazione che si caratterizza perlopiù per la realizzazione di prodotti di pelletteria a elevato contenuto artistico e artigianale¹. Il secondo problema riguardava la difficoltà nella gestione dei processi di selezione e reclutamento dei professionisti da inserire in tale area. L'esigenza di capire chi sarebbero stati i *nuovi artigiani* e come formarli era ritenuta particolarmente urgente dato che la maggior parte dei professionisti che lavoravano nell'area tecnica² avrebbe raggiunto l'età pensionabile entro i cinque anni successivi.

Si è sostenuta l'ipotesi di costruire soluzioni condivise e conoscenze significative con (e non su) i diversi attori coinvolti attraverso il confronto con i problemi reali della vita organizzativa che i bisogni espressi dalla committenza hanno richiesto di esplicitare. Il processo di consulenza si è mosso all'interno di una prospettiva epistemologica *costruzionista* (sensibile ai processi di *sensemaking* attraverso cui si costruiscono i contesti lavorativi), *conversazionale* (attenta alle produzioni discorsive e agli scambi sociali che danno forma all'ordine della vita condiviso in un ambiente organizzativo) e *narrativa* (orientata a cogliere le forme assunte da sistemi di significato individuali e collettivi di fronte a culture e identità intese come testo da interpretare) (Valastra V., Kaneklin C., Scaratti G., 2012). Ciò ha implicato considerare le dimensioni di situazione, contingenza e realtà dei contesti, per quanto emergente e socialmente negoziata.

Gli obiettivi centrali orientanti il percorso sono stati:

- permettere una ricognizione dei problemi percepiti;
- consentire il pensiero, l'esplorazione e la comprensione delle condizioni di tali problemi sia contingenti sia culturali;
- attivare l'immaginario individuale e collettivo rispetto alla possibilità di intervenire per migliorare i propri contesti, generando sperimentazioni e trasformazioni;
- negoziare accordi, concordare e definire corsi di azione e cambiamento sostenibili;
- valutare gli esiti generati (Mezirow J., Taylor E. & Associates, 2011).

L'articolazione del lavoro ha cercato di supportare i professionisti coinvolti a: (1) costruire contesti di apprendimento in grado di trasformare la *saper fare* degli artigiani dell'area tecnica, cioè quella forma di conoscenza che è custodita nelle pratiche lavorative e che è costantemente rinnovata attraverso la creatività pratica (Gherardi S., 2012) in processi discorsivi e collaborativi che sapessero rendere comprensibili compiti, soluzioni e innovazioni; e (2) definire traiettorie di partecipazione dei novizi alle pratiche esperte delle diverse comunità professionali presenti nell'azienda.

Sono state intraprese iniziative dirette alla coltivazione di comunità di pratiche (Wenger E., McDermott R., Snyder W. M., 2007) e alla promozione della loro capacità di relazionarsi, di superare i confini di nicchie locali di esperienza professionale e di

¹ È da rilevare che l'80 per cento del fatturato dell'azienda è riconducibile al settore della pelletteria.

² L'area tecnica è costituita dai settori della *modellieria* e *prototipia*. Ogni settore ha un coordinatore. La *modellieria* comprende la funzione di *interfaccia stile* che è costituita da professionalità trasversali ai settori (modellisti, tagliatori, eccetera) e svolge un'attività di congiunzione e mediazione tra l'*area tecnica* e quella dello *stile*. L'*interfaccia stile* deve, da una parte, comprendere e tradurre le esigenze dei *designer* in possibili consegne, dall'altra, valutare la fattibilità tecnica delle proposte avanzate dai creativi, nel tentativo di ancorare un'idea alla sua possibile realizzazione.

affrontare problemi trasversali a singoli *team*. La posta in gioco è consistita nella definizione di un *contesto* che inducesse alla collaborazione in situazioni in cui la tendenza spontanea spingeva più alla ricerca individuale di soluzione dei problemi che alla condivisione e al sostegno reciproco.

Gli *outcome* attesi dalla committenza sono di seguito riportati.

- Identificazione e diffusione del *know how* tecnico legato alla tradizione della lavorazione dei pellami sedimentata localmente.
- Esplicitazione e formazione nelle *core competence*.
- Costruzione delle condizioni di sostenibilità e partecipazione a pratiche professionali condivise.
- Sviluppo di una strategia di disseminazione dell'innovazione.
- Condivisione degli obiettivi negoziati con i partecipanti.
- Risorse messe a disposizione di tutti, ad esempio una serie di *flip book* e *report*.

2. Il *framework* teorico: *project-based learning* nei contesti di lavoro

L'assunto sotteso al processo di consulenza è riconducibile al *project-based learning*. Tale espressione si riferisce a prospettive teorico-concettuali e pratiche che utilizzano, nell'ambito di progetti aventi una durata circoscritta nel tempo, le esperienze di vita reale dei partecipanti per raggiungere degli obiettivi prefissati e per supportare apprendimenti individuali e collettivi (DeFillippi R., 2001).

Gli studiosi che se ne sono occupati (Ayas K., Zeniuk N., 2001; Arthur M. B., DeFillippi R. J., Jones C., 2001; Scarbrough H., Swan J., Laurent S., Bresnen M., Edelman L., Newell S., 2004) hanno individuato quattro principali tipologie di *project-based learning*:

1. l'*action learning* che presuppone che gli adulti apprendano più efficacemente quando sono sollecitati a lavorare sui problemi caratterizzanti la propria vita organizzativa (Revans R. W., 1982). In questa tradizione di ricerca l'apprendimento rappresenta l'esito dell'interazione tra le attività di formazione programmata, che generano principalmente conoscenze teoretiche ed esplicite, e i processi di interrogazione che nascono in modo del tutto spontaneo dall'interpretazione dell'esperienza e coinvolgono saperi perlopiù taciti;
2. l'*action science* che implica processi di autoriflessione guidata sugli assunti che si è soliti dare per scontato e sulle *teorie in uso* (Argyris C., Schön D. A., 1978). L'attenzione è rivolta al tentativo di comprendere e trasformare gli assunti dati per scontati e impliciti che ostacolano l'apprendimento e canalizzano l'elaborazione dell'esperienza in *pattern* preriflessivi, automatici e ripetitivi;
3. l'*action research* in cui lo sviluppo di teorie situate e il cambiamento di pratiche sedimentate sono il risultato di modalità di produzione e di condivisione tra ricercatori e *practitioner* (Lewin K., 1946). Di qui, l'apprendimento si costruisce attraverso un processo iterativo di ricerca e azione orientato ad attuare ciò che emerge durante il progetto;

4. la *comunità di pratica* che consente di rilevare come l'apprendimento diviene sempre più profondo a mano a mano che i soggetti modificano la loro partecipazione al progetto da periferica a posizioni sempre più centrali all'interno delle comunità esistenti o in divenire. È da rilevare l'importanza di apprendere ad assumere ruoli di intermediazione che consentano di sostenere e valorizzare gli spazi di intersezione tra le diverse comunità a cui si appartiene.

Ciò che queste tradizioni di ricerca hanno in comune è l'interesse per gli apprendimenti che gli adulti sono in grado di generare attraverso la partecipazione a esperienze di vita reale al lavoro, nelle comunità o in altri contesti sociali (Roberson D., Merriam S., 2005). Tali forme di *project-based learning* sono solitamente *theme-based*, hanno un tempo limitato e privilegiano *setting* gruppali in cui rintracciare le molteplici forme che la conoscenza può assumere (tacita ed esplicita, individuale e collettiva, teoretica e pratica).

Raelin (1997, 2000) sottolinea che il *project-based learning* richiede di prendere in considerazione le pratiche riflessive in cui i partecipanti sono impegnati. Le pratiche riflessive sono i processi e i metodi che consentono agli attori coinvolti di dare senso alla propria esperienza progettuale e di conseguire apprendimenti che permettano di convertire saperi taciti e impliciti in conoscenze esplicite. Il tentativo stesso di dare senso all'esperienza progettuale in cui si è coinvolti, confrontandosi con gli altri membri del gruppo, contribuisce a costruire narrazioni attraverso cui condividere i risultati conseguiti e a cui attingere per orientare le proprie azioni future.

È da osservare che le tradizioni epistemologiche tratteggiate differiscono nei tipi di *insight* e di significati che le pratiche riflessive possono generare (DeFillippi R., 2001). Per esempio, l'*action learning* solitamente enfatizza la riflessione centrata sui comportamenti e sulle dimensioni politiche che influenzano le esigenze specifiche di un progetto e il raggiungimento degli obiettivi. Al contrario, l'*action science* valica la riflessione comportamentale per includere l'auto-esame dei processi di pensiero critico fondanti il modo in cui i soggetti definiscono i problemi e gli eventi che attraversano i contesti in cui si muovono. L'*action research* evidenzia la necessità che sia i ricercatori sia i *practitioner* sviluppino capacità riflessive sulle conseguenze delle proprie sperimentazioni e degli interventi che stanno realizzando per conseguire il cambiamento progettato. I partecipanti, infine, possono essere supportati a costruire, in determinati ambienti e a certe condizioni, comunità di pratica riflessive che nascono attraverso esperienze informali e scambi sociali di produzione e circolazione di conoscenze oppure attraverso il riconoscimento, la legittimazione e la valorizzazione delle innovazioni autonomamente prodotte degli attori in gioco. Ciò implica la necessità di elaborare strategie adeguate alle concrete possibilità di apprendimento manifestate dai *practitioner* coinvolti nelle comunità di pratica.

All'interno di questo scenario, la famiglia di approcci *project-based learning*, pur nella loro eterogeneità e diversità, è accomunata dall'assunto secondo cui la conoscenza deriva e serve all'azione. L'accento è posto sulla possibilità di sviluppare un sapere in grado di rendere più efficace l'azione sociale e di migliorare l'allineamento tra auto-consapevolezza, azione e conoscenza dell'altro.

3. Il progetto di consulenza come sfida da interpretarsi localmente

I restanti paragrafi presentano i principali risultati emersi dall'esperienza di consulenza. È stato adottato un insieme di strumenti e dispositivi, comprendenti rilevazioni etnografiche e tecniche di raccolta di dati auto-narrativi, piani di azione e metodologie valutative. Tale proposta metodologica ha consentito di intercettare le pratiche lavorative quotidiane e di accedere a dimensioni tacite e invisibili dell'agire situato entro i gruppi professionali coinvolti.

Sono affrontati due aspetti particolarmente rilevanti per comprendere ciò che è emerso e come si è cercato di risolvere i problemi e rispondere alle domande da cui si è partiti. La prima focalizzazione tematica, che fa riferimento all'utilizzo di metodologie etnografico-conversazionali, si sofferma sulla cultura organizzativa, sulle intersezioni tra pratiche di *routine* e d'innovazione, sulle configurazioni identitarie e sulle forme di appartenenza all'azienda che i partecipanti hanno raccontato, mostrato e agito durante la rilevazione. I costrutti di *creatività* e *materialità* hanno rappresentato punti di accesso a prospettive di significato più ampie attraverso cui gli attori in gioco interpretano la vita organizzativa.

La seconda dimensione riguarda la struttura di facilitazione progettata per: (1) individuare, legittimare e formalizzare le competenze situate dei *practitioner* definibili come *esperti*, cioè dei professionisti dell'area tecnica; e (2) supportare i novizi ad apprendere tali competenze. L'artefatto³ educativo che permesso ai *newcomer* di accedere alle conoscenze, alle azioni, alle pratiche e ai saperi situati che hanno concorso a rendere l'azienda un'eccellenza internazionale nel settore del lusso è stata la realizzazione di ciò che gli stessi partecipanti hanno chiamato *bottega artigiana*. La *bottega artigiana*, che si è configurata come un *laboratorio* permanente, ha rappresentato un dispositivo di mediazione e di sviluppo professionale che ha messo i membri dell'area tecnica nella condizione di riconoscere il valore della perizia artigiana, la volontà di salvaguardarla e la necessità di sistematizzare in un'ottica di continuità generazionale le tecniche della tradizione di lavorazione dei pellami.

È stata promossa l'idea di un *esperto socievole* (Sennett R., 2009) il cui sapere è chiamato a diventare oggetto di riflessione e a creare una sorta di vincolo sociale che solleciti tutti gli altri membri della comunità professionale a farne parte. Il sapere individuale è diventato esperienza di comunità. Ciò che si è voluto evitare è un'accumulazione egoistica della competenza.

4. La creatività come pratica sociale

Il tema della creatività richiama retoriche che enfatizzano l'eccezionalità di una dote particolare o di un individuo fuori dal normale, ma le osservazioni e le interviste con-

³ Gli artefatti sono strumenti creati di volta in volta dalle comunità per permettere lo svolgimento di determinate attività. Possono essere descritti indifferentemente sia come oggetti costruiti per uno scopo sia come progetti che hanno preso corpo (Mantovani G., 2008).

dotte hanno spinto ad assumere posizioni distanti dalle definizioni aprioristiche. L'interrogativo che si è andato formando è stato: come prende forma la creatività pratica, come si apprende quel saper fare contrassegnato dall'eccellenza, come si giunge a dire che una cosa è fatta a regola d'arte?

Il tentativo di rispondere a questa domanda ha richiesto di mettere a fuoco le pratiche della creatività alla ricerca di quel sapere che la esprime e la riproduce in modo sapiente. Il concetto di *pratica* ha fornito uno schema interpretativo che ha permesso di comprendere l'importanza che nell'azienda assume il *non* separare il soggetto dall'oggetto, il fare dagli strumenti, la mente dalla mano, il pensare dal fare. I significati che i professionisti coinvolti attribuiscono al costruito di creatività non si connotano con un carico romantico eccessivo, il mistero dell'ispirazione o le pretese del genio, ma richiama ciò che le persone fanno, i gesti delle proprie mani o l'uso degli attrezzi e degli strumenti. La creatività avvicina mestiere e arte, perché tutte le tecniche contengono valenze espressive e l'artigianalità pone in "primo piano sia atti semplici come l'affermamento e la prensione sia atti complessi come l'imparare dalla resistenza e dall'ambiguità, atti che conferiscono agli attrezzi e ai costrutti materiali umani una forma intelligente" (Sennett R., 2009, p. 279).

È da rilevare che i professionisti sia dell'area tecnica sia dello stile convergono nel riconoscere che la creatività nell'azienda e l'eccellenza dei suoi prodotti in termini di qualità e innovazione risiedono perlopiù nella capacità di tenere unite la *mano* e la *testa* attraverso una conversazione stringente con i materiali. La *mano* non è sminuita a forza esecutrice: la pratica genera conoscenza e il coinvolgimento materiale rivela se e come un'idea possa essere realizzabile. Per esempio, il direttore dello stile pelletteria afferma che *sono gli artigiani che sanno come fare a manipolare la pelle, uno che fa lo stilista non sa niente. Devi stare attento a non rimanere chiuso a fare disegni inutili perché pensi una cosa che credi sia bellissima e poi sbagli tutta la lavorazione che non è giusta per quella borsa lì e viene una schifezza.*

Il nostro lavoro richiede una certa sensibilità, per non parlare di una dose infinita di pazienza e di umiltà, solo con questo bagaglio si può fare bene questo lavoro e si riesce a produrre opere che sono un miscuglio di artigianalità e arte. E questa eccellenza deve partire dagli operai. Tutti qui impariamo dalle cose e con le mani sporche (direttore della modelliera).

Le cose nascono più a caso che se ti metti a tavolino: se ti metti a tavolino a pensare come realizzare una borsa, un manico, una cucitura, è sicuro che non ti viene, se provi a fare una borsa, ci lavori e magari scopri di aver fatto una cosa che rimane nel tempo (operaio dell'area tecnica).

Queste narrazioni mettono in luce come sia il processo di realizzazione di un'idea creativa a rivelarne i punti di forza e le criticità. La capacità di relazionarsi e di immergersi nel mondo materiale consente di scoprire i problemi, laddove l'idea può nascondersi perché impossibilitata a predirli. La sfida sembra consistere nel tenere insieme rappresentazioni mentali ed esecuzione competente. Apprendere *dalle cose e con le mani sporche* significa prestare attenzione alla qualità dei dettagli, di un pellame o di una particolare cucitura. È tratteggiato un materialismo culturale che cerca di individuare gli snodi in cui è possibile intercettare il *bello replicabile* e di comprendere come esso è strutturato (Sennett R., 2009).

Al contrario di quelle imprese che si muovono in territori frammentati e che possono avere modellisti thailandesi e stilisti milanesi, l'azienda non segue nella produzione del prodotto la "geografia della globalizzazione". Si ha a che fare con una comunità professionale che condivide un insieme di valori e si alimenta di un dibattito continuo tra estetica e pratica del quotidiano. Il sapere è comune, distribuito, accresce in modo incrementale, rende capaci di proferire buoni enunciati denotativi e al contempo buoni enunciati prescrittivi e valutativi, sembra coincidere con una formazione estesa di competenze (Lyotard J. F., 1981).

Il direttore creativo sostiene che *un'idea è un dialogo. Anche se nasce quando si è soli, si sviluppa in una conversazione, altrimenti rimane una cosa sterile, poco fruttuosa, incomprensibile. Le idee nascono durante le conversazioni, ci deve essere uno scambio, qualcosa che rimbalza in diverse direzioni, così cresce. Se vuoi avere una buona idea è importante sbagliare, provare e riprovare. Il colpo di genio ce lo può avere chiunque.*

Emerge una teoria sociale e situata del processo creativo che parte da un assunto condiviso dalla cultura organizzativa secondo cui l'ideazione di un prodotto è l'esito di un processo sociale di costruzione della conoscenza e si fonda su:

- coniugare abilità tecniche, impegno, passione e senso di appartenenza;
- un rapporto stringente tra idea e realizzazione;
- una transizione continua tra idealità e materialità.

Gli attori organizzativi richiamano l'idea di una *manifattura collettiva* (Deming E., 1986) originata dalla condivisione di obiettivi da raggiungere e dallo sviluppo di un dialogo reciproco.

5. Saperi in bilico: come trasformare l'esperienza tacita in conoscenza esplicita?

Il paragrafo presenta la struttura di facilitazione negoziata e costruita con i partecipanti, cioè professionisti dell'area tecnica, dello stile pelletteria e delle risorse umane per selezionare e formare i *nuovi artigiani*. L'attività di progettazione ha creato aree di sosta per consentire di sviluppare specifici piani d'azione, prima che questi fossero agiti nella fase di sperimentazione attiva. La definizione dei piani d'azione ha incluso l'analisi delle logiche motivazionali sottese alle attività che si ipotizzava condurre, ai soggetti che si riteneva opportuno coinvolgere, alla previsione circa le linee temporali in cui gli eventi si sarebbero collocati e alle tipologie di dati che era necessario raccogliere per capire se e come tale piano avrebbe funzionato. Questa fase è stata cruciale perché ha permesso ai partecipanti di:

- assumere l'apprendimento come processo di partecipazione aperto sia ai nuovi sia agli anziani;
- porre l'enfasi sull'apprendimento e non sull'insegnamento;
- trovare i punti di leva per sfruttare le opportunità offerte dalla pratica;
- impegnare le comunità professionali nella progettazione della loro pratica, intesa come ambito di apprendimento.

La *bottega artigiana* ha rappresentato un artefatto per costruire uno spazio laboratoriale in cui gli artigiani dell'area tecnica potessero apprendere a trasformare i saperi taciti, impliciti, non esprimibili e radicati nelle azioni in cui si materializzano in conoscenza esplicita, in grado essere narrata e articolata in discorsi e argomentazioni. Del resto, la conoscenza tacita è un tratto dei saperi caratterizzanti la comunità di artigiani che lavorano nell'azienda: richiama le intese implicite, gli assunti agiti, le convinzioni non espresse che contraddistinguono le tradizioni di un mestiere. Gli artigiani hanno cercato di maturare un equilibrio tra conoscenza esplicita e sapere tacito, in modo da permettere ai novizi di intercettare e ricostruire il mosaico di indizi e di gesti che gli esperti hanno assorbito dentro di sé in silenzio.

La riflessione sulla dicotomia tra conoscenza esplicita ed esperienza tacita è stata utile per riconoscere il valore del *fare* come luogo da cui si genera la conoscenza e su cui gli attori costituiscono la loro identità professionale. “La condivisione della conoscenza tacita richiede interazioni e processi di apprendimento informale come la narrazione di storie, la conversazione, il *coaching* o le forme di apprendistato garantite dalle CdP” (Wenger E., 2006, p. 51).

Il direttore tecnico sostiene che *capire cosa fare nella bottega è stato uno sforzo, ma ho imparato a razionalizzare tutta una serie di cose che ho sempre fatto, che so fare solo io, ma sulle quali non mi ero mai fermato a pensare. È stato come se mi fossi messo in contatto con conoscenze che non sapevano di avere.*

Un modellista che ha preso parte al progetto sottolinea che *lavoro qui dal Settanta-cinque e faccio il modellista e il prototipista. Sono contento di far capire ai giovani come si fa il nostro mestiere. Facendoglielo vedere, perché le chiacchiere lasciano il tempo che trovano. Non sono un tipo di tante parole.*

Il ruolo dell'artigiano si precisa attraverso una dimensione connessa all'idea di lavoro manuale e una collegata a quella di lavoro *della e sulla* conoscenza. Da una parte, i saperi esigono di essere applicati ad artefatti, processi e prodotti, dall'altra, sono chiamati a tematizzare il costruito di riflessività. I professionisti dell'area tecnica che hanno partecipato alla realizzazione della *bottega artigiana* hanno intrapreso una traiettoria di crescita professionale che gli ha consentito di esplicitare e sistematizzare le proprie esperienze, i saperi locali e le pratiche in uso.

In questo senso, la riflessione si è configurata come il dispositivo attraverso cui validare i significati sottostanti l'azione e le conoscenze nate dall'agire che in esso transitano e si traducono. Il sapere che viene dall'esperienza non ha preso forma come semplice conseguenza del partecipare a un contesto esperienziale, ma ha presupposto l'intervento della ragione riflessiva, cioè l'essere pensosamente presenti rispetto all'esperienza.

L'appropriazione della pratica da parte dei novizi ha implicato molto di più che il semplice apprendimento dell'uso di una serie di strumenti: è stata un'occasione per collegarsi con la storia stessa della comunità, partecipando alla sua vita culturale. La comunanza e la socialità, rese possibili dalla condivisione di pratiche comuni, hanno costituito la base per sviluppare un'identità collettiva e quindi per sentirsi parte di una comunità lavorativa. La bottega artigiana ha consentito di collocare i novizi in una posizione di *partecipazione periferica* che gli ha garantito il parziale accesso ad alcune attività. L'abilità artigianale si traduce nella coltivazione della prestazione e della piena padronanza di un'attività. Il lavoro è qualcosa che si impara a possedere piano piano,

con pazienza, e mai una volta per tutte: progredire e andare avanti sono dimensioni che attraversano ogni ruolo. Continuità significa tempo: tempo di crescita professionale e tempo di apprendimento. Il talento si apprende e richiede una passione che necessita di essere incoraggiata anche da un punto di vista organizzativo.

La pratica è stata intesa come oggetto di formazione e mezzo per consentire traiettorie diversificate di apprendimento. Allo stesso tempo, il lavoro si è precisato come contesto di formazione. Le persone assunte sono state subito immerse nei processi produttivi. La partecipazione a pratiche lavorative e la disponibilità del sapere esperto a diventare risorsa di crescita organizzativa hanno permesso ai novizi di apprendere soprattutto grazie all'interazione con gli altri e con la situazione che si viene a creare.

Dentro i confini della *bottega artigiana*, il rapporto tra novizi ed esperti è riuscito a divenire uno spazio relazionale in cui si gioca la perpetuazione e il mutamento della conoscenza. Il novizio ha di fronte a sé maestri ed è chiamato ad apprendere e partecipare come membro attivo alla realizzazione del compito. Il suo apprendimento avviene dentro un contesto, la *bottega*, in cui anche i suoi saperi sono legittimi e sono ciò che gli consentono l'accesso immediato alla pratica. La costruzione di tale *setting* ha permesso di riconoscere ai professionisti dell'area tecnica il bisogno di "carne fresca" perché portatrice di novità e spontaneità, deterrente al consolidamento di routine, all'ispessirsi della pur apprezzata e valorizzata esperienza.

6. Conclusioni

L'esperienza di consulenza consente di porre in evidenza come strutture esterne di facilitazione non necessariamente ostacolino l'apprendimento nelle comunità di pratiche e in altre aree di sosta progettate per favorire processi di costruzione e condivisione di conoscenza.

Il caso presentato mostra che la strutturazione di un'esperienza di apprendimento possa essere utilizzata per promuovere riflessione critica collettiva *attraverso, sulla e nel corso dell'azione* in modi che ne amplifichino la profondità e supportino la trasformazione di prospettive di significato da culturalmente assimilate a intenzionalmente assunte sia per gli individui sia per i sistemi organizzativi che si sta tentando di influenzare. La definizione del *setting* formativo ha aiutato gli attori coinvolti a partecipare a un contesto di apprendimento critico riflessivo basato sull'azione, interpretabile come un ciclo naturale di sviluppo collettivo e relazionale.

Tabella 1 – Risultati di apprendimento: riflessioni conclusive dei partecipanti

Per me la risorsa più importante è stata quella di imparare a saper trasmettere quello che so fare meglio (direttore dell'area tecnica).

L'idea della bottega artigiana ha facilitato la crescita delle capacità manageriali delle persone che lavorano qui da tempo. La bottega è stata una palestra per chi insegna e ha consentito la formalizzazione di un sistema di conoscenze che facevano fatica a dire a voce alta (human resources industrial manager).

Tutti questi lavori ci hanno cambiato, che non ci sentiamo più artigiani gelosi chiusi nelle nostre botteghe, io mi sento più imprenditore e soprattutto adesso mi sento inserito in un gruppo che possiede certe conoscenze che devono circolare (direttore della modelliera).

Lungi dall'incoraggiare posizioni di trasversalità e riproducibilità delle conoscenze prodotte, è necessario mettere in luce come pratiche formative diverse possano avere gli stessi esiti ed esperienze formative simili possano portare a risultati differenti. La prospettiva proposta valorizza la specificità e la peculiarità delle conoscenze contestualmente rilevate ponendole a confronto con istanze e criteri di portata più generale, favorendo una ricorsività tra aspetti che sono necessariamente correlati a situazioni contestuali e dimensioni che possono essere considerate ricorrenti e rintracciabili in differenti realtà e articolazioni organizzative.

Bibliografia

- Alastra V., Kaneklin, C., Scaratti, G. (2012), *La formazione situata. Repertori di pratica*, FrancoAngeli, Milano.
- Arthur, M. B., DeFillippi, R. J., Jones, C. (2001), *Project based learning as the interplay of career and company non-financial capital*, in «Management Learning», 32, 1, pp. 99-117.
- Ayas, K., Zeniuk, N. (2001), *Project based learning: building communities of reflective practitioners*, in «Management Learning», 32, 1, pp. 61-76.
- DeFillippi, R. J. (2001), *Introduction: Project based learning, reflective practices and learning outcomes*, in «Management Learning», 32 (1), pp. 5-10.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*, Massachusetts Institute of Technology. Center for advanced engineering study, Cambridge, MA, 510.
- Federighi, P., Boffo, V., & Dârjan, I. (A cura di). (2009), *Content embedded literacy in the workplace* (Vol. 53), Firenze University Press, Firenze.
- Gherardi, S. (2012), *L'arte del saper fare: donne artigiane e creatività pratica*, Ledizioni, Milano.
- Grange, T., Onorati, M. G. (2006, a cura di), *La sfida della comunicazione all'educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Lave, J., Wenger, E. (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, trad. it. Erickson, Trento.
- Liotard, J. F. (1981), *La Condizione Postmoderna. Rapporto sul Sapere*, Feltrinelli, Milano.
- Mantovani, G. (2008), *Analisi del discorso e contesto sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Marsick, V. J., Maltbia, T. E. (2011), *The transformative potential of action learning conversations: Developing critically reflective practice skills*, in Mezirow, J., Taylor, E., & Associates (a cura di), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 160-171.
- Marsick, V. J., Watkins, K. (1999), *Facilitating Learning Organizations: Making Learning Count*, Gower Publishers, Aldershot, England.
- Mezirow, J., Taylor, E. & Associates (2011), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow, J. & Associates (2000), *Learning as Transformation: Critical perspective on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Poell, R., Yorks, L., Marsick, V. J. (2009), *Organizational project-based learning in work contexts. A cross-cultural analysis of data from two projects*, in «Adult Education Quarterly», 60, 1, pp. 77-93.
- Raelin, J. A. (1997), *A model of worked-based learning*, in «Organization Sciences», 8, 6, pp. 563-578.

- Raelin, J. A. (2000), *Worked-based learning. The new frontier of management development*, Prentice Hall, Nueva Jersey.
- Rivoltella, P. C. (2003), *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*, Erickson, Trento.
- Roberson, D. N., Merriam S (2005), *The self-directed learning process of older, rural adults*, in « Adult Education Quarterly », 55, 4, pp. 269-287.
- Rossi, B. (2008), *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerini e Associati, Milano.
- Scarbrough, H., Swan, J., Laurent, S., Bresnen, M., Edelman, L. F., & Newell, S. (2004), *Project based learning and the role of learning boundaries*, in « Organization Studies», 25, 9, 1579-1600.
- Senge, P. M. (1992), *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento*, trad. it. Sperling & Kupfer, Milano.
- Sennett, R. (2008), *L'uomo artigiano*, trad. it. Feltrinelli, Milano.
- Suchman, L. (1987), *Plans and situated Actions: The problem of human-machine communication*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wenger, E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, trad. it. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. M. (2007), *Coltivare comunità di pratiche. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, trad. it. Guerini e Associati, Milano.

Contesti e territori per l'apprendimento lifewide

L'evoluzione delle Università della terza età

di Paola Dal Toso – Università degli Studi di Padova

Abstract: Since the early seventies the University of the Third Age propose an education for adults and the elderly. In particular, the historical and educational journey of Federuni aims to define: the identity, purpose, teaching methods and methodological tools to try to meet the new needs of formation of the person who lives dell'adulità phase and old age.

Keywords: University of the Third Age, historical and educational journey of Federuni

1. Prime esperienze

Nell'ambito dell'educazione non formale, singolare risulta l'esperienza delle Università della Terza età, che dai primi anni Settanta diventano anche in Italia una realtà. Mentre in Francia e in altri Paesi europei sorgono per un'iniziativa diretta delle Università degli studi e, quindi, hanno fin dall'inizio un carattere istituzionale, in Italia nascono e si moltiplicano, per lo più per iniziativa privata o locale di centri culturali, sindacati e associazioni, per cercare di offrire una risposta a un bisogno profondo di cultura e di aggiornamento delle fasce di età adulta, data la continua e rapida trasformazione del mondo produttivo, degli stili di vita ed il prolungamento della vita. Si reggono sul volontariato, di cui sperimentano la ricchezza ma anche la precarietà. Conseguentemente, non offrono gli stessi contenuti: si va da vere e proprie istituzioni, programmate secondo un piano di studi a cicli autogestiti più o meno lunghi di conferenze. Inoltre, non risulta semplice documentare il loro ruolo sociale e promozionale nel contesto italiano, dove rappresentano un nuovo servizio pubblico caratterizzato dallo scopo di rispondere alla domanda di cultura delle persone adulte e anziane, che va progressivamente crescendo.

Varie sono anche le denominazioni assunte. Inizialmente si usa l'espressione "Università degli anziani". Il termine "anziano" è assunto nel significato di "colui che ha esperienza" e, quindi, che ha qualche cosa da comunicare, indicando così l'orientamento della proposta educativa che intende contribuire ad approfondire l'essere più che il fare, la vita più che le tecniche, i ruoli appartenenti all'umanizzazione più che le abilità tecniche. Successivamente si aggiunge alla parola "anziano" quella di "adulto", dato il numero crescente, tra i corsisti, di persone sotto i sessant'anni, intendendo anche cercare di rispondere alla finalità di migliorare l'inserimento sociale attivo e creativo delle persone che lasciano la professione o che intendono reinserirsi in essa dopo un periodo di assenza. Si tratta di soggetti in piena efficienza, qualificati non tanto da un

curriculum scolastico o da competenze teoriche, ma da un'esperienza di vita: due terzi hanno frequentato le elementari e le medie inferiori.

Fin dalle prime esperienze la cultura che l'Università si propone di sviluppare non è elitaria, né specialistica, senza con questo cadere nella genericità. Intende essere fedele ad alcune finalità essenziali, quali: promuovere la riflessione sul vissuto e sulle situazioni presenti per cogliere il significato e le possibilità di sviluppo; allargare le conoscenze e i rapporti interpersonali e sociali al fine di stimolare un agire dinamico socialmente significativo; sviluppare le capacità attitudinali per un'azione creativa, ispirata ai valori. In una parola l'Università della Terza età si propone di ridare ai frequentanti coscienza e nuova capacità di ruolo, a partire dalle ricchezze della loro età. Da questo punto di vista risulta un'opportunità formativa e di socializzazione cognitiva generativa di nuovi saperi e competenze che arricchiscono il singolo e contribuiscono alla crescita della comunità locale di appartenenza.

1.1. Il percorso della Federazione

L'Università della terza età di Torino (Unitre), sorta nel 1979 dopo aver recuperato alcune esperienze operanti dal 1975, assume l'iniziativa di un convegno per fondare una Federazione fra le sedi italiane per l'educazione permanente¹. Nell'ambito del convegno svoltosi dal 28 al 30 maggio 1982 a Torino, che vede alcune difficoltà di raccordo fra i modelli dell'Università della terza età e del tempo libero di Trento e di Vicenza² (entrambe emanazione di un istituto culturale) da un lato e di Torino dall'altro, nasce la Federazione italiana fra le Università della terza età (Federuni). La finalità che si propone di conseguire riguarda il promuovere l'aiuto scambievole tra le 25 sedi associate, cercando di trovare convergenze comuni ed elaborare modelli precisi, così da garantire la qualità delle proposte culturali agli utenti.

Le successive difficoltà che si manifestano nel corso degli anni portano di fatto nel 1985 ad un distacco dell'Unitre dalla Federazione che elabora un proprio statuto, elegge la nuova presidenza e il consiglio direttivo, e stabilisce la sede della segreteria a Vicenza. Mentre l'Unitre propone un unico modello per veicolare, nello stesso modo, proposte pedagogiche, il nuovo statuto definisce per la Federuni una precisa caratterizzazione culturale, così da distinguere le Università della terza età da altre istituzioni a carattere ludico, turistico o socializzante; si propone di offrire approfondimenti culturali e supporti alle

¹ L'Università di Torino in Piemonte va estendendo il proprio modello (volontariato dei docenti; lezioni quindicinali con "lectio" e, dopo una pausa socializzante, "dissertatio", ecc.), ed offre un marchio, la stessa carta da lettera, uno statuto similare.

² L'attività dell'Università, allora chiamata semplicemente "degli anziani", è avviata a Vicenza con la prolusione dell'on. Tina Anselmi il 27 novembre 1981 con 120 iscritti (39 uomini e 81 donne). Fin dall'inizio presenta una metodologia ispirata ad alcuni obiettivi da perseguire. Ad un anno dall'inizio dell'attività, essendo la prima istituzione del genere sorta nel territorio, l'Università degli anziani ottiene l'attenzione della Regione Veneto, la quale nomina un assessore regionale a seguirne gli sviluppi. Sulla storia e l'attività di quest'università si veda: Dal Ferro, G., Nodari, M. V. (2011), *L'Università degli adulti/anziani di Vicenza 1981-2011*, Edizioni Rez-zara, Vicenza.

sedi federate, attraverso convegni, conferenze organizzative, incontri interregionali e mediante numerose pubblicazioni sulle problematiche della terza età e sulle metodologie delle varie discipline. In questo modo, le singole sedi sono sollecitate alla riflessione per migliorare la qualità dell'offerta formativa e la preparazione dei docenti.

La riflessione della Federazione è articolata in congressi annuali, che abbinati alle assemblee federative, si propongono l'approfondimento di temi di fondo, che fanno da cornice e da orientamento generale all'attività delle varie sedi universitarie, consentendo alle stesse di confrontarsi con il rapido evolversi del tempo e cogliendo i problemi dei corsisti.

Dunque, solo a partire dal 1985, la Federuni acquista finalità e fisionomie precise e decolla rapidamente con metodicità: ogni anno tiene assemblee, congressi di studio e dal 1987 anche conferenze organizzative e quattro incontri interregionali (Nord-Ovest, Nord-Est, Centro, Sud). I rapporti tra le varie sedi sono supportati anche dalla "Circolare Federuni", inviata regolarmente quattro volte all'anno.

Nel Consiglio direttivo svoltosi a Bologna nel 1988, si precisano alcune linee guida: autonomia culturale delle sedi federate; rifiuto di ingerenze politiche e di amministrazioni locali, così da assicurare il carattere culturale alle Università; rispetto dell'esistente e sforzo di una sua qualificazione; studio di collaborazioni con le istituzioni pubbliche nel rispetto delle rispettive autonomie. Nell'assemblea tenutasi a Urbino nel 1994 viene verificata l'autonomia della Federazione da forme confessionali di vario tipo.

La Federuni si collega con associazioni internazionali: aderisce all'Association internazionale des universités du troisième âge (AIUTA) nel 1985 e mantiene costanti contatti con la rivista internazionale "Talis", partecipando ai suoi seminari (1990).

Inoltre, avvia rapporti di collaborazione anche con le istituzioni pubbliche, dapprima sporadici e successivamente più precisi. Nel 1986 intraprende proficui contatti con le Regioni, che incominciano a legiferare sulle Università della terza età; nel 1997 con la Commissione per l'educazione permanente e per le Università della terza età, promossa dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento Affari sociali; nel 2000 è inserita in una "Commissione per l'educazione permanente e per le Università della terza età" promossa dal Ministero della Pubblica Istruzione. Nel 1999 la Federazione presenta al Governo istanza per una legge quadro sulle Università, della quale avanza una stesura e chiede un regime fiscale agevolato. Negli anni successivi 2001/2002 intensifica i contatti con i Ministri, allo scopo di ottenere risposta alle istanze federative espresse nel 1999 e di presentare nelle sedi ministeriali la specificità della propria attività nell'ambito dell'educazione permanente. Nel 2001 la Federuni decide di stabilire rapporti diretti con Stato e Regioni, ribadendo la propria specificità nel promuovere corsi non di riqualificazione professionale, ma di cultura extrascolastica a servizio delle persone, finalizzati a migliorare la qualità della vita attraverso l'attività culturale ed impegni socialmente utili. Nel 2002 un gruppo di deputati presenta alla Camera il disegno di legge sulle Università della terza età, elaborato dalla Federazione, che facendo tesoro dell'esperienza già maturata, chiede che venga promosso il grande valore sociale delle Università della terza età.

Nell'assemblea del 1998 la Federuni insiste sulla necessità di superare nelle Università della terza età le offerte indifferenziate di corsi, indicando e richiedendo precisi itinerari formativi attraverso la formulazione di piani di studio oppure la distinzione fra

corsi istituzionali e corsi opzionali. Nel 1999 avverte la necessità di promuovere l'inserimento attivo dei corsisti nella vita sociale e successivamente, nel 2002 l'utilità di ridestare nei frequentanti, attraverso seminari e laboratori, creatività, capacità di adattamento, inventività. La Federuni, insomma, si preoccupa in ogni modo di favorire la crescita di persone libere, intraprendenti, responsabili della società.

Fra le sedi federate si sviluppa un clima di profonda fiducia, amicizia e collaborazione, che matura grazie ai molteplici incontri annuali, ospitati ora da una sede ora da un'altra: proprio questo sembra essere la ricchezza maggiore su cui la Federazione può contare. A loro, alla luce delle finalità istitutive, si propone di offrire quel supporto culturale qualificato che alle sedi federate talvolta manca.

1.2. Il percorso culturale

Lo sviluppo organico della riflessione maturata dalla Federuni nell'ambito di congressi, conferenze organizzative e incontri interregionali, può essere sintetizzata attorno a tre problematiche significative:

1. la ridefinizione del concetto di anziano;
2. l'avvio della ricerca sul territorio;
3. l'impegno a valorizzare i beni culturali.

Nei primi tre congressi la Federazione cerca di individuare il proprio ruolo all'interno delle istituzioni esistenti, nei confronti dell'educazione permanente (1982), rispetto alle scienze gerontologiche (1983), così da arrivare a una definizione delle Università stesse (1984).

Nel 1985 dà avvio ad una riflessione organica, finalizzata a conoscere i propri utenti, le loro possibilità, i loro bisogni. Tale ricerca si articola intorno ai seguenti argomenti, oggetti dei vari congressi: la creatività nel 1985, la memoria nel 1986, le attese future nel 1987, l'ambiente nel 1988, la comunicazione e la vita di relazione nel 1989, nel 1990 una riflessione globale su "Le Università a servizio della vita quotidiana".

Nel 1991 inizia un secondo ciclo di studio, finalizzato a cogliere le persone adulte e anziane inserite nel territorio e nella società, mettendo a tema la questione dei diritti, nel 1992 l'idea di Europa, nel 1993 si parla dei valori da trasmettere, nel 1994 di dialogo intergenerazionale, nel 1995 di nuovi anziani, nel 1996 di inserimento nel territorio, nel 1997 di cittadinanza senza frontiere.

I due primi cicli portano la Federuni a maturare una ridefinizione di anziano: persona con una possibilità di piena realizzazione, portatrice di particolare significatività per la società.

Un terzo ciclo si propone di verificare gli orientamenti della Federazione nei confronti degli studi più aggiornati relativi agli anziani nell'ambito delle scienze gerontologiche nel 1998, della psicologia sociale nel 1999 e delle scienze antropologiche nel 2000.

Un quarto ciclo individua nella persona matura un ruolo sociale indispensabile, quello della trasmissione di cultura³ e di civiltà (2001) e nel 2002 quello della dimensione locale e nello stesso tempo universale della cultura; il percorso si completa con la verifica relativa al valore dei contenuti di tale trasmissione nella società contemporanea nel 2003.

Questi due ultimi cicli sembrano aprire una nuova prospettiva di riflessione relativa al ruolo delle Università della terza età nella vita del Paese, in concomitanza anche a rapporti avviati dalla Federuni con gli organismi regionali e nazionali.

Parallelamente alla riflessione nei congressi annuali, a partire dal 1987 ogni anno si tengono conferenze organizzative, realizzate in forma più agile rispetto ai congressi, per affrontare i temi organizzativi delle Università (l'istituzionalizzazione delle Università nel 1987, la loro immagine sociale nel 1988, l'opportunità di interventi legislativi nel 1989, la legge del volontariato nel 1992, il rapporto con il territorio nel 1993) e le metodologie e didattiche relative a vari corsi (formazione dei docenti nel 1994, attività motorie nel 1990, attività ludica nel 1995, lingue nel 1996, educazione alla salute nel 1997, attività manuali e creative nel 1998, tecniche informatiche nel 1999, ricerca relativa ai beni culturali nel 1999, metodologia della ricerca nel 2001).

Poiché esistono specificità regionali e ancor più il bisogno di un confronto fra Università vicine geograficamente, sono promossi incontri interregionali, che dal 1985 si tengono regolarmente ogni anno nel Nord-Ovest, nel Nord-Est, al Centro e al Sud d'Italia e sono stimolo al territorio, dove rappresentano talvolta dei poli culturali, per il formarsi e lo svilupparsi di nuove sedi decentrate. Riprendono o preparano i temi degli incontri nazionali e soprattutto consentono uno scambio e un confronto sui problemi locali. Nascono proficue forme di collaborazione fra le Università, con un'esperienza di "lavoro a rete" per l'interscambio dei docenti così da servire zone periferiche che non potrebbero usufruire di specifiche proposte culturali. Il pensiero elaborato nei congressi e nelle conferenze organizzative è puntualmente raccolto nelle pubblicazioni della collana "Quaderni Federuni", il patrimonio più prezioso della Federuni, a disposizione delle sedi e di quanti si interessano dell'educazione degli adulti.

Dall'inizio degli anni Ottanta il percorso, caratterizzato da studio e da continue verifiche sul reale, porta la Federazione a dar vita e far maturare un modello di "scuola per adulti", un'istituzione sperimentata nei metodi e nei contenuti, finalizzata a un "ben vivere", il che è diverso dall'aggiornamento professionale. Per numerose persone che si trovano a vivere molti anni dopo la pensione in buona salute, l'Università della terza età ridesta e risponde al giusto "diritto allo studio in tutte le età". Questa istituzione non risulta essere una riduzione sommaria di contenuti e modalità proposta dall'Università degli studi, ma si configura come un'opportunità educativa che propone secondo un proprio originale progetto culturale, contenuti e modalità di approfondimento specifiche per quanti la frequentano.

³ Il tema matura già nel 1995, quando è introdotta la ricerca sul territorio e successivamente nel 1999, quando la scelta di impegno futuro delle Università federate riguarda i beni culturali.

2. La maturazione di un progetto

Negli anni dal 2002 al 2015, grazie al contributo di studio di docenti universitari, la Federazione elabora un vero progetto di “scuola per adulti”, finalizzato non solo ad informare e ad aggiornare sullo sviluppo del sapere, ma anche a sostenere l’adulto nel cambiamento culturale attuale della società. Se nel periodo degli anni Ottanta e Novanta l’interesse maggiore è definire gli ambiti delle Università della terza età e la presa d’atto dei risultati della ricerca delle scienze medico-antropologiche e psico-sociali in riferimento all’adulto e all’anziano, gli anni successivi sono dedicati all’elaborazione dei contenuti, dei ritmi e delle metodologie di un vero “progetto culturale”, di cui la Federazione riesce a tracciare le linee fondamentali, elaborando obiettivi, metodi e sussidi idonei per l’attuazione.

In particolare, nell’ultimo decennio la Federuni prende in esame anzitutto i contenuti da privilegiare nei corsi (congressi), le metodologie idonee per un insegnamento a persone adulte (conferenze organizzative ed incontri interregionali per docenti leaders), le indicazioni per una solidità istituzionale delle Università stesse della terza età (incontri interregionali con i responsabili).

In riferimento ai contenuti, l’attenzione maggiore è sull’apertura delle Università ai problemi del territorio, alla “dimensione pubblica”, all’Europa e ai grandi problemi dell’umanità, espressi dai cosiddetti diritti di terza generazione (pace, ecologia, sviluppo, salute, cultura, privacy). La finalità sottesa riguarda il ridestare nell’adulto la consapevolezza di essere costruttore del proprio destino e della storia.

Ponendosi l’obiettivo di cercare di andare oltre la semplice informazione, così da offrire anche motivazioni di vita, i docenti cercano di individuare gli aspetti più significativi dei vari ambiti del sapere da trattare con adulti portatori di un’esperienza di vita, di elaborare modalità didattiche adeguate e utilizzare specifici strumenti metodologici. Prestano particolare attenzione alla “relazione”, considerata centrale nella vita umana, ambito privilegiato di una continua crescita in umanità, nonché ad altre dimensioni, quali il coinvolgimento emotivo e l’esposizione narrativa.

Per quanto riguarda l’ambito istituzionale, cercando di definire i criteri fondamentali che caratterizzano una vera scuola per adulti, attuata ancora oggi in situazione di precarietà, ma con la dignità di un’istituzione culturale permanente, la Federuni prende in considerazione i problemi giuridici, fiscali e della sicurezza delle Università della terza età, la ricchezza e la precarietà del volontariato sul quale tali istituzioni si reggono.

2.1. Un modello di “scuola per adulti”

Dalle iniziali sedi associate nel 1985, la Federuni attualmente ne raccoglie oltre 260, sparse nelle varie regioni; dall’offerta formativa nell’anno accademico 1984/85 rivolta a 13.695 iscritti, ora ne coinvolge oltre 60 mila seguiti da 4.250 docenti, qualificati da una specifica competenza metodologica.

Per rispondere ai bisogni profondi dei corsisti, dalla ricerca e riflessione condotte dalla Federuni in quest'ultimo decennio emergono cinque orientamenti di fondo da privilegiare:

1. le Università della terza età cercano di offrire una risposta ai bisogni formativi dei corsisti che spesso si trovano nella condizione di non aver frequentato scuole superiori nella giovinezza perché impediti da situazioni economiche sfavorevoli, oppure di possedere una cultura obsoleta, non aggiornata. Per vivere bene, senza senso di inferiorità e con la capacità di relazione, non è necessaria una specializzazione, ma una cultura media aggiornata, aperta al dialogo e al confronto.
2. Di fronte alle mille suggestioni quotidiane è necessario imparare a distinguere i fatti dalle interpretazioni ed essere introdotti alla ricerca personale per maturare una propria capacità di giudizio. A tale scopo rispondono iniziative di ricerca personale sul territorio, che sviluppano l'osservazione diretta, il controllo delle fonti di informazione, una presa d'atto critica dei problemi.
3. L'adulto è una persona radicata nella vita passata, spesso con ritmi e azioni ripetitive. Perciò, trova difficoltà di fronte all'innovazione, che viene a sconvolgere le sue abitudini. Il cambiamento rapido, a cui la vita attuale costringe, può creare un pericoloso rifiuto del nuovo, una chiusura in abitudini rassicuranti del passato, in rottura di comunicazione con le nuove generazioni. Le iniziative creative, quali l'esercizio della fantasia (arti figurative), il mettersi in gioco in nuovi ruoli (drammatizzazione), l'esperienza di cose nuove (viaggi culturali) possono contribuire a stimolare il cambiamento, sollecitando la capacità di innovazione e la continua rigenerazione della vita. La creatività, sostenuta dall'entusiasmo e dalla condivisione di esperienze collettive, può diventare strumento per intraprendere nuovi stili di vita, che si staccano dalla ripetitività, senza cadere in forme imitative.
4. Il territorio, inteso come una realtà complessa, costituita da natura, cultura, ambiente costruito o coltivato, il luogo dove ognuno costruisce la sua dimora, può essere ritenuto la casa dell'uomo, la fonte della sua identificazione. Non è tanto o solo il luogo di nascita, ma l'ambiente in cui un soggetto lavora, intreccia relazioni, assume regole di vita in senso attivo. Nella misura in cui una persona approfondisce la "conoscenza simbolica" dell'ambiente in cui vive, – cioè è in grado di andare oltre ai manufatti, per cogliere la dinamica antropologica che li ha prodotti, i valori e disvalori in essi impressi – è capace di entrare in comunione con esso e sviluppare il proprio senso di partecipazione. Pertanto, le iniziative di studio del territorio consentono di favorire lo sviluppo dell'identità sociale della persona.
5. L'Università della terza età ha il compito di educare alla cittadinanza, cioè alla consapevolezza di un'appartenenza e insieme alla responsabilità di costruire con gli altri la dimensione sociale. La proposta della prospettiva europea (lo studio della nascita dell'Europa, dei suoi ordinamenti, della sua economia, dei popoli che la compongono, della storia, della letteratura e dell'arte) non mortifica quella locale o quella nazionale, in quanto ad essa si accede con le proprie peculiarità locali.
6. Secondo la Federuni questi ambiti culturali privilegiati possono costituire le linee guida ed i riferimenti per un modello di "scuola per adulti" organica, non abbandonata all'improvvisazione o all'estemporaneità, ma vera istituzione culturale che cerca di rispondere al "diritto allo studio in tutte le età".

In un momento storico in cui la vita si è prolungata e in molti si trovano a vivere molti anni dopo la pensione in buona salute, il progetto formativo di “scuola per adulti” ha come finalità fondamentale quella di rispondere ai bisogni della persona che vive la fase dell’adulità e della vecchiaia, rigenerandola continuamente attraverso la cultura, rendendola protagonista della sua storia. Su questa prospettiva si articola il pensiero elaborato dalla Federuni, dapprima incentrato sulla cultura del territorio, poi sulla conoscenza dell’Europa e sui grandi ideali dell’umanità, codificati dai diritti umani civili, sociali e di umanizzazione (diritti di terza generazione).

Il percorso tracciato mira ad una liberazione della persona adulta dai numerosi condizionamenti e pregiudizi, e ad un allargamento degli orizzonti attraverso la dilatazione progressiva delle categorie spazio e tempo attraverso la cultura e una vita di relazione dalla quale provengono continui stimoli alla crescita personale e alla ricerca di dare senso umanizzante alla propria esistenza.

Con l’elaborazione di questo progetto formativo per l’adulto del tempo odierno, la Federuni propone il proprio contributo al ben vivere dell’adulto così che possa sperimentare ogni giorno una vita significativa per sé e per gli altri.

Bibliografia

- AA.VV. (2005), *Ruolo delle Università della terza età in Italia*, Edizioni Rezzara, Vicenza.
- Dal Ferro, G. (2009), *Insegnare agli adulti. Note di metodologia e didattica per le università della terza età*, Edizioni Rezzara, Vicenza.
- Ellerani, P. (2013), *I contesti sociali e culturali come opportunità di apprendimento continuo. Co-progettare co-struire nuovi spazi formativi nel territorio*, in «Formazione & Insegnamento», 2, pp. 63-74.
- Federuni (2002), *Documenti Federuni 1989-2002*, Quaderni Federuni 33, Esca, Vicenza.
- Federuni (2015), *Documenti Federuni 2002-2015*, Quaderni Federuni 52, Esca, Vicenza.

Educazione permanente e cultura di pace: percorsi culturali per comprendere il razzismo e l'antisemitismo e prevenire i conflitti distruttivi

di Silvia Guetta – Università degli Studi di Firenze

Abstract: The ongoing violence we daily witness across the globe leads us to the tragic conclusion that the devilish idea of exterminating one's fellow humans, as epitomized in the Nazi Holocaust (the Shoah), is in fact still widely practiced. Simply remembering and memorializing genocide is not sufficient to end this cycle of violence and destruction. We need in-depth investigation and analysis of the Shoah as an integral part of European history in order to understand its roots. In recent years, adults working in various socio-educational contexts have increasingly realized the need for using a critical approach in order to prevent the knowledge of the facts of violence and genocide from becoming sterile. This is effective only if the memory, its content, representations, and collective references are integrated into history so that memorialization becomes an educational device for the deconstruction of any form of violence, and for the promotion of a culture of peace.

Parole chiave: cultura di pace, educazione degli adulti, Shoah

1. Introduzione

L'interesse di questo contributo è quello di proporre una riflessione storicamente attuale e maggiormente declinata sui bisogni di coloro che lungo il corso della vita hanno modo di rapportarsi ed entrare in relazione con ciò che nel recente passato ha segnato un punto di svolta e di non ritorno per tutta l'umanità: la Shoah, con la sua complessità di questioni che ancora ci sollecitano interrogazioni sulle potenzialità che l'essere umano che ha di scegliere se essere attore di distruzione o di giustizia e benessere sociale.

Pur non trovandoci di fronte ad una guerra¹ dalle caratteristiche mondiali come quelle del secolo scorso, assistiamo quotidianamente a violenze e catastrofi che fanno

¹ L'evolversi del conflitto in Siria, l'instabile situazione del nord Africa e del Corno d'Africa per dirne alcune, ma soprattutto il diffondersi di atti terroristici che colpiscono il cuore dell'Europa, responsabili di destabilizzare e generare paure collettive, costituiscono l'avvio, secondo la definizione di Papa Bergoglio, della Terza Guerra Mondiale. Non ci soffermiamo sulla natura di questa considerazione che può aprire molti ambiti di riflessione per il suo carattere tragico e destabilizzante da una parte e realistico e tangibile dall'altra.

riflettere sul fatto che quella riprovevole e diabolica idea di negare, annullare e incenerire l'umanità distruggendo le sue meravigliose e molteplici forme di vita espresse attraverso le diversità intraspecifica, interspecifica e di ecosistemi², continua a manifestarsi in molte parti del nostro pianeta.

Dov'è la mente dell'essere umano quando progetta in modo così lucido la soppressione dei suoi fratelli, dei suoi simili, dei suoi amici, dei suoi conoscenti? Non finiremo mai di interrogarci sulla natura di questi abissi, che purtroppo continuano a inghiottire uomini, donne e bambini con le loro storie di vita, con i loro affetti, desideri, passioni, progetti. Non dobbiamo abituarci all'ascolto di notizie di catastrofi, di genocidi, di violenze. Purtroppo nonostante si continui a riflettere su cosa sia stata la Shoah, non riflettiamo abbastanza sul fatto che solo la memoria di ciò che è successo non è sufficiente a preservare l'uomo dal ripetere violenza e distruzione. Non basta il ricordo di chi è sopravvissuto a fare da monito alle giovani generazioni. Non basta studiare la storia della Seconda guerra Mondiale per conoscere e per educare alla pace. Purtroppo rimane ancora molto diffuso un approccio allo studio della storia basato sull'*ethos* del conflitto³ (Bar Tal, 2000) e quello riferito alla cultura della guerra. Entrambi gli approcci vengono utilizzati per spiegare e confermare che la soluzione alla controversia tra paesi può essere trovata solo nella vittoria di una parte sull'altra, perché, secondo questa logica, per raggiungere la pace è necessario passare dal conflitto armato o dalla guerra. Non è possibile educare alla risoluzione pacifica dei conflitti se il terreno sul quale vogliamo fare germogliare i nuovi saperi continua ad essere quello della violenza. Agli adulti è data la possibilità di riconoscere che la violenza genera altra violenza e che le giovani generazioni hanno bisogno di entrare, nel momento stesso in cui apprendono, a comprendere i modi con i quali la violenza può essere decostruita e poi trasformata in azioni che implicano scelte personali, libertà di pensiero e coraggio nel perseverare l'idea di una pace senza violenza.

Le tragedie e le devastazioni delle guerre sono anche delle permanenti catastrofi ambientali. Non è necessario ricordare quelle eclatanti causate dall'uso umano del nucleare, perché anche quelle a cui siamo quotidianamente abituati, apparentemente poco significative come i bombardamenti o gli attacchi terroristici, distruggono l'ambiente, il nostro ecosistema, la vita sulla terra.

Dalla Shoah apprendiamo molto, ma purtroppo apprendiamo anche che gli adulti sono capaci, se lo vogliono, di distruggersi. In questo tunnel di continue riflessioni sulle responsabilità del mondo adulto, il contributo si interroga su alcuni processi che sottendono e accompagnano coloro che vogliono informare e formare le giovani generazioni alla conoscenza della complessità delle questioni umane che sono dentro la Shoah.

² I riferimenti rimandano ai concetti: espressioni differenti all'interno della stessa specie; diversità tra le specie viventi; varietà degli ambienti e delle comunità.

³ La definizione che Bar Tal dà al *ethos of conflict*, è riferita ad un orientamento del sentire sociale, costituito da credenze condivise che portano a considerare che il dominio, il potere, la guerra costituiscano gli ingredienti per un particolare orientamento dominante di quella società. La cultura, anche attraverso l'educazione, fa sì che i membri della società percepiscano e legittimino obiettivi e aspirazioni favorendo così l'integrazione tra i membri della società.

2. Cambiamenti culturali e conoscenza della Shoah

Le analisi storiografiche sulla costruzione della memoria della Shoah in Italia, (Bacchi, Levi, 2004; Mazzini, 2012; Gordon, 2013), convergono nel riconoscere che durante il primo periodo post bellico c'è stato un "annacquamento dello sterminio degli ebrei nella violenza generalizzata della guerra contro i civili; poi, il dirompere dell'attenzione – il termine si adatta a quella che fu una vera e propria esplosione di interesse verso lo sterminio degli ebrei alla fine degli anni Cinquanta; e insieme l'apparizione della figura del "testimone", su cui pure è stato versato molto inchiostro, che nasce con i processi contro i nazisti e in particolare con il processo Eichmann (Arent, 1991; Lipstadt, 2014), (non per niente "testimone" è un termine anche giudiziario) e resta uno dei massimi aspetti di singolarità della memoria della Shoah, dal momento che nella storia passata non troviamo nulla che assomigli a questa volontà di trasmettere memoria attraverso la testimonianza che è propria del dopo Auschwitz" (Foa, 2007, p. 84), Quindi l'affermazione di una storiografia che si sbarazza dalle confusioni e individua nella sua singolarità il fenomeno 'Shoah', ne afferma il nome, distingue i campi di sterminio da quelli di concentramento comincia ad analizzare e a interpretare il processo storico che portò ad Auschwitz. A questa attenzione si aggiunge la circolazione dei primi 'classici' della letteratura e della filmografia che rimuovono questioni e dubbi su quale fosse il ruolo e la responsabilità della popolazione civile e degli alti vertici del Vaticano nella macchina dello sterminio. Sul fronte storiografico cominciano ad apparire le tesi del negazionismo e dell'isolazionismo in situazioni limite accidentali su cosa sia successo. Nel corso degli anni successivi comincia a rafforzarsi l'intreccio tra la grande storia, la storia delle fonti orali, il bisogno di ricordare e di raccogliere le testimonianze di chi c'era. Inizia una maggiore attenzione educativa e la necessità di insegnare e fare conoscere alle nuove generazioni i drammi e le catastrofi prodotte dell'essere umano. Da qui l'istituzione in Italia, come in Europa, del giorno della memoria ed infine il nuovo e sempre più ampio interesse delle istituzioni e degli enti locali, la diffusione di una produzione di generi letterari differenti e un coinvolgimento della società civile in modo più diretto, ma spesso superficiale per la mancanza di precedenti percorsi conoscitivi.

Si arriva così alla legge 20 luglio 2000 n. 211 che istituisce il "Giorno della Memoria"⁴. Durante gli anni Novanta, anche a seguito della fine del regime sovietico e la

⁴ La legge stabilisce che il 27 gennaio di ogni anno le scuole siano invitate a ricordare cosa sia stata la Shoah. La data scelta si riferisce, simbolicamente al giorno in cui, nel 1945, i sovietici entrarono nel campo di sterminio di Aushwitz situato nella Polonia meridionale. In realtà la complessità dello sterminio di milioni di esseri umani e della macchina bellica non si arresta con questo evento, ma prosegue ancora per giorni e mesi. Benché questa data sia stata assunta a memoria della Shoah a livello internazionale (ONU e UNESCO), non tutti gli stati europei condividono questo riferimento. In Italia la decisione di istituire questa data a Giorno della Memoria è frutto di un lungo dibattito che ha visto coinvolti in particolare l'allora Ministero della Pubblica Istruzione e l'Unione delle Comunità Ebraiche. Per la particolarità che ha caratterizzato la storia italiana dal 1943 al 1945 erano emerse altre proposte di date che meglio potevano ricordare cioè le persecuzioni, le deportazioni e i massacri della popolazione ebraica e la deportazione di tutti coloro che, considerati "diversi" e oppositori ai regimi, venivano deportati. In Israele il giorno

riunificazione della Germania, la riflessione sulle proposte didattiche ed educative relative alla Shoah si sono moltiplicate interessando sempre più sia i contesti scolastici che quelli coinvolti nella formazione e aggiornamento dei docenti. Nel corso degli anni lo studio sulla e della Shoah si è gradualmente declinato verso una varietà di proposte educative che hanno riguardato anche il mondo degli adulti. Politiche regionali e associazioni legate alla storia dell'Antifascismo, della Resistenza, della memoria della Shoah e agli eccidi commessi sul territorio hanno promosso incontri e viaggi della memoria per visitare i luoghi che, seppur profondamente trasformati, sono ancora capaci di raccontare ciò che è accaduto.

Anche sul piano dell'informale, quello che attraversa i *media*, e viene presentato nelle differenti azioni divulgative/informative pubbliche, il 27 gennaio di ogni anno "Giorno della Memoria" raggiunge con dibattiti, film e documentari tutta la popolazione. Ciò che muove questa comunicazione sembra essere il bisogno di ricordare e di non dimenticare cosa è successo. Un bisogno che diventa un impegno e che per molti sembra essere la prevenzione migliore per evitare che la Shoah possa nuovamente accadere, ma che talvolta rischia di rimanere dentro una ripetuta e monotona ritualità (Loewental, 2014). Da questo importante impegno a ricordare anche e soprattutto attraverso le testimonianze dei sopravvissuti, nel corso dei decenni si è sviluppata una attenzione al sostegno della memoria di ciò che è stato e ad approfondire le conoscenze della Shoah attraverso la storia.

In realtà la riflessione sul periodo della Seconda Guerra Mondiale, l'importanza di parlare della Resistenza e l'inserimento della loro conoscenza all'interno dei contenuti scolastici, ha iniziato a trovare un suo spazio di riflessione e discussione solo a partire dai primi anni Settanta⁵ (Corsi, Sani, 2004). Il tema della Shoah ha invece richiesto più tempo per essere elaborato e poi introdotto come riflessione complessa della storia umana. Gran parte dei docenti ha cominciato a comprendere solo recentemente che per parlare di Shoah è necessario andare oltre il dato numerico (soffermandosi soprattutto sull'impressionante numero di vittime) e l'inquadramento storico. È invece sempre più "necessario considerare la Shoah come parte integrante della storia europea, ma non come eccezionalità irripetibile e unica, circoscritta ad una generazione e mai prima o dopo ripercorribile. Perché se è vero che la storia della Shoah è senza precedenti, non per questo è senza radici. Ritengo infatti che la Shoah non sia un fattore scollegato dal

della memoria, giorno di solenni commemorazioni, ricorda la rivolta del Ghetto di Varsavia. Unica rivolta della quale si conosce la storia, avvenuta tra l'aprile e il maggio 1943 e conclusasi con la deportazione definitiva nei campi di sterminio, di tutta la popolazione ebraica rinchiusa nel ghetto.

⁵ Lo studio dei fatti riguardanti la Shoah trova generalmente spazio all'interno della storia contemporanea. Tale studio tuttavia ha avuto difficoltà ad emergere anche se a partire dagli anni Settanta, grazie al convegno "Libri di testo e Resistenza" promosso dall'Associazione Nazionale Partigiani d'Italia (ANPI) a Ferrara, nel novembre del 1970, venivano denunciati gli ostacoli posti dagli intrecci tra politica e storiografia e la necessità di richiamare l'attenzione della scuola, per la formazione di un paese democratico, sulla storia contemporanea e i suoi insegnamenti AA.VV, *I libri di testo e Resistenza*, Roma, Editori Riuniti, 1971.

resto della storia europea, bensì che sia la sua massima espressione di un filo che attraversa i secoli e che racconta una continuità europea” (Laschi, 2012, p. 185).

Negli anni che corrono tra l’avvio della consapevolezza della responsabilità civile e culturale di educare alla conoscenza della Resistenza, degli anni settanta, e la legge del 2000 che istituisce il giorno della Memoria, c’è stato un lungo e lento cammino di avvicinamento tra due storie che sembravano non potersi incontrare⁶. Per molto tempo la nostra storiografia non è stata capace, o non ha voluto, creare una interazione tra Antifascismo, Resistenza e Shoah (Peli, 2007), benché per vari motivi (stesso periodo storico, territorio comune, stesso nemico ecc.) le connessioni fossero evidenti e la loro legittimità storica avesse tutti i diritti ad essere rispettata. Le prime trattazioni sulla Resistenza cominciate a circolare nel secondo dopoguerra, si posizionarono su una valutazione dei fatti accaduti che, benché non fossero esclusi i riferimenti alle leggi razziali e alle persecuzioni, questi aspetti rimanevano un’ombra della storia poco accessibile⁷. Sarà necessario arrivare alla soglia degli anni Ottanta, quando per iniziativa di una ricerca storiografica sui partigiani ebrei che ha visto impegnati solamente studiosi ebrei è a sua volta questione che implicherebbe di dilatare queste riflessioni fino a porre la questione delle ragioni per cui sono esistite, e in buona parte persistono due storie e due storiografie (quella d’Italia e quella degli ebrei italiani) destinate per lungo tempo a marciare, poco proficuamente, come ambiti normalmente separati, se si prescinde da meritorie e sporadiche intersezioni (Formaggini, 1970, p. 40).

L’importanza di una legittimazione storiografica della Shoah, così come la consapevolezza di ciò che è avvenuto in Italia durante il fascismo, le leggi razziali, le deportazioni e il persistere delle forme diffuse di antisemitismo, ha quindi inciso su una rappresentazione dei fatti che ha allontanato per lungo tempo la questione qui considerata, dai contenuti scolastici. Secondo alcuni autori (Baiardi, Cavaglion, 2014), solo alla fine

⁶ Ci sono voluti molti anni prima che fosse chiara la consapevolezza di quanto era accaduto e che la memoria della Shoah non appartiene solo a coloro che l’hanno vissuta e/o ai loro discendenti. La sua memoria appartiene a tutta la società civile, passata, presente e futura. Questo può avvenire solo se viene assunto democraticamente l’impegno di analizzare senza remore e scrupoli la propria storia. D’altra parte nel corso di questo ultimo ventennio, dopo i primi anni di impegno per il recupero e la trasformazione in progetti educativi sulla memoria della Shoah, è emerso il rischio di una graduale assuefazione a questi argomenti e la conseguente perdita del significato di ciò che quello che è successo rappresenta ancora oggi.

⁷ Potremmo qui ricordare come per lungo tempo le opere dei sopravvissuti, *in primis* quelle di Primo Levi, hanno atteso degli anni prima di potere avere uno spazio per affermarsi nella cultura del dopoguerra. La domanda che viene alla mente è come fosse possibile che coloro che tanto avevano fatto per combattere il fascismo che volevano spazzare la cultura del passato per costruire una repubblica democratica. “Il ritardo con cui l’opera di Primo Levi si è affermata sulla scena della culturale italiana, è stato parte di un processo di elaborazione collettiva di un lutto che non ha coinvolto solo gli ebrei, ma la cultura nel suo insieme” D. Meghnagi, “La memoria del trauma della Shoah nella costruzione dell’identità europea” in AA.VV. *La lezione della Shoah. Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione*, Roma, Le Monnier, 2007. D’altra parte risulta interessante considerare che nel 1964 un, allora, giovane cantautore, Francesco Guccini, scrive una canzone “Bambino nel vento” meglio conosciuta come “Auschwitz” che inizia a circolare due anni dopo anche attraverso la televisione. http://www.repubblica.it/spettacoli/musica/2016/03/07/news/guccini-134968461/?refresh_ce.

degli anni Ottanta, in vicinanza con il cinquantesimo anniversario della promulgazione delle Leggi Razziali, si è avviato un interesse specifico nei confronti della Shoah in Italia. Tale interesse verso le leggi e le deportazioni antiebraiche, sembra tuttavia intrecciarsi con una operazione culturale e politica, sostenuta soprattutto dalla corrente socialista, tesa ad inabissare gradualmente il discorso dell'antifascismo, a circoscrivere, appellandosi alle tesi di De Felice (Focardi, 2005), all'idea che in fin dei conti non fosse da imputare al fascismo italiano la responsabilità delle persecuzioni ebraiche perché queste erano volute e condotte dai nazisti che occupavano l'Italia. La graduale riabilitazione del fascismo significava, d'altra parte, avviare una graduale opera di demolizione delle fondamenta antifasciste e della Resistenza sulle quali era stata costruita la repubblica italiana.

Dalle analisi condotte da Schwarz emerge chiaramente come a partire dagli anni Ottanta, non solo c'era un'inedita attenzione per la questione dello sterminio, ma stava mutando di segno il suo rapporto con l'ideologia antifascista. In termini riassuntivi e schematici si può osservare come il *mito della nazione antifascista* che prese forma a partire dall'immediato dopoguerra, teorizzando che la *vera Italia* fosse quella antifascista e che gli italiani non avessero condiviso in alcun modo gli orientamenti politici del dittatore, si fosse integrato organicamente con la rimozione – condivisa da tutti i settori politico-culturali come dalle principali voci ebraiche – delle responsabilità italiane in materia di antisemitismo (Bidussa, 2007). Tuttavia, la decostruzione dei miti dell'Antifascismo e della Resistenza, per quanto, come è stato visto venissero tenuti separati dagli storici dalla questione della deportazione ebraica, venivano qui collegati nel preciso intento di sostenere che gli italiani dovevano considerarsi estranei alle politiche di sterminio perpetuate dai nazisti. Una analisi completamente revisionista perché le fonti storiche documentano la stretta ed efficace collaborazione tra i due⁸ (Collotti, 2006; Collotti, Baiardi, 2005).

A risentire del cambiamento di attenzione nei confronti della tematica della Shoah è stata anche la pedagogia italiana che con i contributi di Giuseppe Vico (Vico, Santerini, 1996; Vico, Santerini, Sidoli, 1999), Milena Santerini (Santerini, 2005), Raffaele Mantegazza (Mantegazza, 2001; 2012), ha creato lo spazio sul pensare l'educazione dopo Aushwitz, sulla storia dell'antisemitismo, come prototipo della negazione di ogni diversità, sulla volontà sociale di uniformare attraverso i processi di assimilazione e sulle pseudo scienze e educazioni negative generatrici di pregiudizi, stereotipi. Portare le dinamiche dell'esclusione, della discriminazione e della deportazione a scuola, significa condurre gli studenti dentro se stessi, riconoscersi come uomini e donne ricchi di complessità, di contraddizioni, conflitti e dubbi.

La necessità di sostenere che il male fosse lontano da noi e che il comportamento italiano potesse uscirne fuori sufficientemente a testa alta perché le sue responsabilità nella vicenda

⁸ Le fonti e le bibliografie che riportano la responsabilità del fascismo nella persecuzione e deportazione degli ebrei come delle politiche contro i diversi e gli omosessuali, la deportazione delle donne dei bambini, il genocidio degli zingari e l'internamento militare in Germania è molto ampia. Difficile fare una selezione delle opere, tuttavia segnaliamo gli studi di Collotti e di Sarfatti perché rappresentano simbolicamente due mondi quello accademico e quello degli Istituti storico-culturali che hanno aperto molte piste di ricerca su questi temi.

della deportazione erano state minime, ha generato un lungo periodo di oblio e di falsa credenza che i cittadini italiani non dovessero interrogarsi troppo sulle deportazioni, i campi di raccolta dei deportati, quelli di concentramento e di sterminio sparsi sul territorio italiano e fatti sparire, per gran parte di loro, appena finita la guerra (Sante, 2001).

Sul finire degli anni Ottanta sembra inoltre che altre questioni sociali si vadano ad intrecciare con quanto sopra considerato. La società italiana, soprattutto quella scolastica, comincia in quegli anni a fare i conti con un nuovo fenomeno, quello dell'immigrazione, con l'arrivo della "diversità", delle culture altre che attivano per una parte della popolazione posizioni razziste, xenofobe e antisemite. I nuovi scenari sociali fanno emergere la questione dei pericoli e le violenze culturali e dirette che il razzismo e l'antisemitismo nascondono.

Con la scelta del 27 gennaio, data che collegava la memoria della Shoah nazionale a quella degli altri Paesi europei, creando così uno spirito generale di condivisione per ciò che in modo trasversale ha colpito tutta l'Europa⁹. Possiamo anche ritenere che la scelta di una data che non fosse parte della storia nazionale confermasse la posizione assunta nei riguardi della responsabilità dell'Italia di fronte alla tragedia, la responsabilità del genocidio si spostava tendenzialmente in campo nazista, con una data meno problematica per la memoria nazionale (Bravi, 2014).

Nell'identità europea l'evoluzione della rappresentazione sul significato della Shoah non è dovuta alla spinta ebraica, ma è l'esito di un processo parallelo di altro tipo che è dato dallo svuotamento progressivo del paradigma delle sorti dell'umanità, con la fine delle illusioni e dell'autorappresentazione che l'Europa aveva di sé.

Chi si occupa di formazione sa che per lavorare in profondità su questi temi è necessario utilizzare un approccio critico, poiché le conoscenze provenienti dai fatti non si trasformino in sterile nozionismo. A seconda dell'età e della classe di appartenenza, il lavoro sulla memoria storica della Shoah può costituire uno strumento formativo in grado di attivare processi critici di analisi del presente, di se stessi, delle relazioni interpersonali, della relazione tra autorità e libertà e di molti altri temi di importanza sostanziale per la costruzione della cultura di pace.

3. La necessità di interrogarsi

Il Giorno della Memoria ha finalità educative e formative indirizzate anche verso il mondo degli adulti. Questi devono interrogarsi e presentare le questioni dell'inspiega-

⁹ L'Italia è stata uno dei primi Paesi a stabilire per legge, assumendosi l'impegno di investire il mondo della scuola e della cultura nella riflessione di ciò che è stato, che il 27 gennaio di ogni anno dovesse essere celebrato il Giorno della Memoria. Le Nazioni Unite formalizzeranno questa decisione solo nel 2005. Da quel momento il 27 gennaio viene considerato come un giorno internazionale di commemorazione in memoria delle vittime della Shoah. Con questa risoluzione delle Nazioni Unite la Shoah si fa storia universale e la prospettiva con la quale viene vista e insegnata inizia a superare i confini delle discipline storiche per diventare una questione che riguarda ciò che l'essere umano ha potuto commettere. Come protagonista della sua storia e della storia della collettività l'essere umano diventa il fulcro sia della storia particolare che di quella universale.

bile capacità degli esseri dotati di intelligenza, di progettare catastrofi e mostruose operazioni di eliminazione totale del genere umano, alle giovani generazioni di studenti fornendo, contemporaneamente, gli strumenti per prevenire e/o decostruire il generarsi di pensieri, sentimenti e comportamenti razzisti e antisemiti.

Con l'avvio di nuove interrogazioni, la consultazione di archivi rimasti chiusi per decenni e ricerche approfondite e mirate, la complessità Shoah inizia ad uscire fuori dalle pagine dei libri scolastici, in particolare da quelli di storia, per aprirsi all'incontro con altre discipline e a una progettazione che colloca l'importanza della memoria e del suo uso nella prospettiva del *lifelong learning*. Una riflessione sulla formazione degli adulti, che integra l'interesse per mantenersi aggiornati su contenuti e metodi specificamente didattici (storico, letterario, giuridico, scientifico e artistico) e la disponibilità soggettiva ad indagare cosa significhi affrontare l'argomento della Shoah considerandola un crocevia insostituibile per una formazione alla cultura di pace. Come afferma Bidussa "la Shoah nella cultura attuale allude a due questioni: quanto della storia entra nel sapere condiviso e come questo nuovo sapere si colloca in un nuovo ciclo culturale" (Bidussa, 2007, p. 105). Dalla considerazione di Bidussa che ruota anche intorno alla questione della conservazione e fruibilità delle testimonianze e quindi della memoria diretta e soprattutto comunicativa, è possibile considerare nella prospettiva pedagogica costruttivo-trasformatrice, che gli insegnanti possono contribuire in modo attivo alla costruzione della memoria stessa. La memoria non è quindi solo trasmissione di saperi, ma trasformazione di conoscenza che si va costruendo grazie all'incontro tra la complessità delle istanze del soggetto con i segni/sistemi presenti nei contesti di relazione vicini e lontani delle persone e delle collettività e ciò che socialmente viene considerato importante da ricordare. Dentro questo quadro, la memoria, come potente strumento di *contatto* umano e di reciproca esplorazione dei campi del sapere individuale e collettivo, assume un ruolo di primaria importanza. Nella sua specificità formativa, anche se attaccata e devastata da un sistema informatico incatenato al e dal *qui ed ora*, un sistema che inghiottisce, ma non digerisce ciò che assume e quindi non è in grado di nutrirsi, la memoria sembra essere un elemento esterno al processo formativo.

L'immaginario generato dai saperi prodotti dal sistema sociale e culturale si va ad incontrare con la memoria personale attraversando le generazioni sia dei docenti, formatori educatori, compresi i genitori, che quella degli alunni, degli studenti e spesso dei giovani coinvolti nelle associazioni di impegno civile. Per molti adulti, parlare di Shoah è stato un impegno umano forte, che ha generato risposte differenti. In relazione alle risposte date dagli enti locali di promuovere viaggi sui luoghi della memoria, aprendo così nuovi itinerari di visite scolastiche programmati per la conoscenza dei campi di sterminio europei, in molte regioni italiane, si è andata costruendo una significativa integrazione tra le proposte formative per gli adulti, il coinvolgimento delle agenzie educative formali e la individuazione di agenzie formative non necessariamente territoriali, dando vita ad una modalità di pensare alla formazione in modo più complesso. Non va inoltre dimenticato che a partire dagli anni Novanta, c'è stata una graduale crescita dell'attenzione dei *media* al tema della Shoah e questo ha dato vita alla creazione di numerosi dibattiti che hanno richiesto, da parte del mondo adulto, una riflessione anche collettiva, su come trasmettere i saperi, le storie, le memorie, affinché la loro conoscenza potesse essere strumento per sviluppare una lettura critica dei rischi

in cui gli esseri umani incorrono nel momento in cui si pongono in modo passivo, ubbidiente e sottomesso nei confronti del mancato rispetto dei diritti umani. La memoria non è un dispositivo che riguarda solo coloro che trasmettono un ricordo. Per essere efficace la memoria deve attivare stati d'animo, percezioni, emozioni, sentimenti che portano alla curiosità e all'interesse a conoscere quanto è avvenuto e comprendere che il passato è anche parte della storia personale.

È indubbio, che i processi che nel corso degli anni hanno modificato la rappresentazione personale e collettiva della Shoah, avvenuti all'interno della società abbiano generato trasformazioni per di chi questi contenuti doveva elaborarli per poi proporli come contenuti e strumenti di apprendimento. Parlare con le giovani generazioni di temi come l'esperienza concentrazionaria, le differenti forme di violenza, la costruzione sempre più moderna e raffinata della produzione della morte, la Shoah come il paradigma dell'annientamento dell'altro/diverso, i paradossi di cui è capace la natura umana, e, in modo contrapposto della libertà di scelta, del rispetto della dignità umana e della disubbidienza civile, richiedono la capacità di superare stereotipi convenzionali che spesso impediscono di cogliere in profondità i drammi e i disagi che vivono le giovani generazioni.

Per quanto in questi anni i lavori e i prodotti sui tempi posti dalla trattazione della Shoah abbiano dato testimonianza di originalità e di grande capacità metodologica e didattica¹⁰ ci sono molti insegnanti ed educatori che avvertono la difficoltà a trattare questi argomenti non solo come semplici contenuti disciplinari, ma come insieme di discipline formative e di esperienze umane in grado di fornire agli studenti una visione critica utile, anche, a comprendere i processi e le dinamiche della realtà che stiamo vivendo. Nel cercare di evitare il proprio coinvolgimento, ma volendo lanciare comunque qualche messaggio di comprensione di quanto ciò che è stato debba essere parte del sapere culturale delle giovani generazioni, molti docenti, educatori e formatori si rivolgono ad esperti, a persone appartenenti a comunità ebraiche, a coloro che possono dare la loro testimonianza. Nel peggiore dei casi i docenti volendo comunque fare qualcosa per confermare il bisogno di ricordare ed adeguarsi alle indicazioni ministeriali, confermando il loro ruolo di mediatore di memoria, programmano la visione di un film/documentario che racconta, solitamente, la storia di ciò che è avvenuto nei campi di sterminio trasportando così la responsabilità dei fatti in luoghi e contesti lontani. L'insegnamento e la formazione alla conoscenza della Shoah, così come gli apprendimenti necessari per la costruzione di conoscenze cognitive ed emotive che ne permettano l'elaborazione, dovrebbero aprire la strada alla sperimentazioni di didattiche contestualizzate e interdisciplinari.

Oggi dobbiamo considerare questo passato così carico di questioni, drammi, conflitti, sofferenze e abissi, come una opportunità di trasformazione dei saperi umani capace di fare dialogare il pensare con il sentire, la conoscenza con l'emozione come una

¹⁰La legge istitutiva del Giorno della Memoria prevede che annualmente, con collaborazione con l'Unione delle Comunità Ebraiche Italiane, venga bandito il concorso per le scuole di ogni ordine e grado: "I giovani ricordano la Shoah" <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/shoah/concorso>

risorse attive per avviare un processo di riconciliazione. Riconciliare non significa, perdonare, e non significa neppure dimenticare. Non è possibile dimenticare perché questo impedirebbe di difendersi di fronte a situazioni che degenerano e possono portare a tante altre distruzioni umane. La cosa importante è trasformare e utilizzare il ricordo in senso positivo e costruttivo. Il ricordo e la memoria se cristallizzati, non possono sostenere la formazione, la trasformazione dei saperi. Sono ancora che trattengono la nave nelle acque ferme del porto, mentre invece devono essere timoni che guidano, conoscendo la rotta, verso un futuro impegnato a difendere e sostenere l'attuazione dei diritti di ogni essere umano a vivere in contesti di pace, cooperazione e sviluppo umano. L'educazione alla memoria ha le potenzialità per generare questa trasformazione.

Bibliografia

- AA.VV. (1971), *I libri di testo e Resistenza*, Roma, Editori Riuniti
- AA.VV., (2007), *La lezione della Shoah. Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione*, Roma, Le Monnier
- Bacchi M., Levi F., (2004), *Auschwitz il presente e il possibile. Dialoghi sulla storia tra infanzia e adolescenza*, Firenze, Giuntina
- Baiardi M., Cavaglian A. (2014, a cura di), *Dopo i testimoni. Memorie, storiografie e narrazioni della deportazione razziale*, Roma, Viella,
- Bar Tal D. (2000), "From intractable conflict through conflict resolution to reconciliation", in *Psychological Analysis, Political Psychology*, 21, pp. 351-365
- Bidussa D., (2007), "La Shoah nella cultura attuale", in Meghnagi S. (a cura di), *Memoria della Shoah*, Roma, Donzelli Editore
- Bravi L., (2014), *Percorsi storico-educativi della memoria europea. La Shoah nella società italiana*, Milano, Franco Angeli
- Cambi, F. Firrao P. F., Rossi G., (2004, a cura di), *Discontinuità storiografiche. Dal Medioevo al Novecento problemi di metodo e questioni di didattica*, Roma, Armando Editore
- Collotti E. Baiardi M., (2014), *Shoah e deportazione. Guida bibliografica*, Roma, Carocci
- Collotti E., (2006), *Il fascismo e gli ebrei. Le leggi razziali in Italia*, Roma, Laterza
- Corsi M., Sani R., (2004, a cura di), *Educazione e democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero
- De Felice R. (2008), *Intervista sul fascismo*, Bari, Laterza
- Laschi G., Di Sante C., (2001), *I campi di concentramento in Italia: dall'internamento alla deportazione. 1940-1943*, Milano, Franco Angeli
- Foa A., (2007), "Le stagioni del ricordo", in Meghnagi S. (a cura di), *Memoria della Shoah*, Roma, Donzelli Editore
- Focardi F., (2005), *La guerra della memoria*, Laterza, Roma-Bari
- Formiggin G., (1970), *Stella d'Italia, stella di David. Gli Ebrei dal Risorgimento alla Resistenza*, Milano, Mursia
- Gordon R., (2013), *Scolpitelo nei cuori. L'Olocausto nella cultura italiana (1944-2010)*, Torino, Bollati Boringhieri
- Laschi G., (2012, a cura di), *Memorie d'Europa: riflessioni su dittature, autoritarismo, bonapartismo e svolte democratiche*, Milano, Franco Angeli
- Lipstadt E. D. (2014), *Il processo Eichmann*, Torino Einaudi
- Loewental E., (2014) *Contro il giorno della memoria*, Torino, Add edizioni
- Maida B., (2013), *La Shoah dei bambini*, Torino, Einaudi

- Mantegazza R., (2001), *L'odore del fumo: Auschwitz e la pedagogia dell'annientamento*, Milano, Città Aperta,
- Mantegazza R., (2012), *Nessuna notte è infinita. Riflessioni e strategie per educare dopo Auschwitz*, Milano, Franco Angeli
- Mazzini E., (2012), *Antiebraismo cattolico dopo la Shoah. Tradizione e culture nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1974)*, Roma, Viella
- Meghnagi D., (2005), *Ricomporre l'infranto. L'esperienza dei sopravvissuti alla Shoah*, Padova, Marsilio
- Meghnagi S., (2007), a cura di), *Memoria della Shoah*, Roma, Donzelli Editore
- Peli S., (2007), "Resistenza e Shoah: elementi per un'analisi" in Meghnagi S. (a cura di), *Memoria della Shoah*, Roma, Donzelli Editore
- Santerini M., (2005), *Antisemitismo senza memoria: insegnare la Shoah nelle società multiculturali*, Roma, Carocci
- Sarfatti M., (2005), *La Shoah in Italia: la persecuzione degli ebrei sotto il fascismo*, Torino, Einaudi
- Vico G., Santerini M., (1996), *Educare dopo Auschwitz*, Milano, Vita e Pensiero
- Vico G., Santerini M., Sidoli R., (1999), *Memoria della Shoah e coscienza nella scuola*, Milano, Vita e Pensiero

La coltura della terra tra metafore educative, ecologia e didattica

di Raffaella C. Strongoli – Università degli Studi di Enna “Kore”

Abstract: Based on the learning experience of creating a biological vegetable garden in a junior high school in the province of Catania, this paper outlines some of the possible learning dimensions concerning the metaphor of land cultivation with renewed attention paid to the environment in ecological terms

Keywords: Metaphor of cultivation, learning environment, horticultural education

1. Coltura della terra e cultura dell'ambiente

Il termine *cultura* deriva dal verbo latino “còlere”, *coltivare* e, in senso figurato, *trattare, prendersi cura*. È evidente come il campo semantico del termine sia complesso e quanto si sia ampliato e stratificato di connotazioni e denotazioni nel corso dei secoli, ma il legame e la familiarità etimologica e semantica dei termini *cultura* e *coltura* certamente non sfuggono e rimangono significativi soprattutto entro riflessioni pedagogiche che prendono in oggetto modelli educativi e prassi didattiche che pongono il soggetto al centro del proprio processo di apprendimento, interprete di un rinnovato rapporto con natura e ambiente.

Come è proprio della *cultura* anche la *coltura* richiede tempi e spazi che le siano propri.

In ambito pedagogico, nella storia delle parole ci sono «molti segreti concernenti il mestiere di educatori e di studiosi dell'educazione. Ci sono parole che contengono una storia intera, un mito, una favola, in forma nascosta, o rimossa o censurata o, più semplicemente, dimenticata» (Franza, 1988, p.19). Come nota Angelo Franza, in uno dei pochi lavori italiani dedicati all'uso delle metafore nel linguaggio della scienza dell'educazione, la dimensione linguistica dell'espressione educativa è certamente una questione complessa, che porta con sé non poche implicazioni sul piano gnoseologico ed epistemologico. Senza entrare nel merito di argomenti tanto articolati, che meriterebbero trattazione indubbiamente più ampia, qui basti sottolineare come la questione linguistica sia uno dei nodi fondanti l'autonomia stessa della scienza pedagogica (Cambi, 2008) e, pertanto un “passaggio obbligato” nello studio delle dimensioni educative e didattiche connesse alla metafora della coltura della terra (Strongoli, in corso di stampa, a).

La metafora dell'educazione come *coltivazione* o *cura del giardino* identifica l'educatore con il coltivatore, l'agricoltore o il giardiniere e l'allievo con la pianta, il germoglio

o il seme. La restituzione del rapporto educativo entro tali termini metaforici è significativamente molto presente nella storia della riflessione pedagogica. Già la mitologia ha attinto a piene mani dal mondo vegetale non solo per descrivere le dinamiche propriamente umane, come quelle educative, ma anche per chiarire i rapporti tra la dimensione naturale e quella umana. Con il trascorrere dei secoli e con una sempre maggiore attenzione al processo educativo, tra gli studiosi che, a vario titolo, scrivono di pedagogia, diventa quasi una prassi avvalersi di questa trasposizione metaforica. Una consuetudine che si rafforza con il tempo; sono numerosi i lavori che annoverano nel loro linguaggio l'uso di espressioni metaforiche provenienti dal mondo agreste: da Montaigne a Comenio, da Lambruschini a Rousseau sino ai più recenti lavori di Freinet e Cousinet.

In accordo con quanto rilevato da Maria Tomarchio, quella della coltivazione della terra è una metafora sulla quale occorre riflettere per capire fino in fondo quante e quali ricadute possano derivare sul piano della prassi educativa, allorché, il “paragone diviene ragione” (Tomarchio e D’Aprile, 2014) poiché, riprendendo le parole di Massimo Baldacci, la metafora «non riguarda termini isolati, ma interi domini concettuali e si basa su una *proiezione* da un *dominio di origine* [...] a un *dominio target* [...] – che – struttura *corrispondenze ontologiche* [...] ed *epistemologiche*» (Baldacci, 2006, p. 26). Considerare la metafora un dispositivo e non un orpello linguistico è un mutamento paradigmatico che ha delle evidenti conseguenze rispetto a ciò che essa connota e denota in ambito educativo; essa, infatti, può essere considerata un vero e proprio «“congegno” che riveste una funzione concettuale» (Baldacci, 2006, p. 25). Tale funzione si muove a due livelli, poiché per un verso i tropi metaforici assurgono a «postulati paradigmatici di una teoria implicita dell’educazione» (Baldacci, 2006, p. 35), modelli con una teoria quasi completamente inespressa in termini formali, per altro verso «le metafore suggeriscono le modalità generali di condurre la pratica educativa» (Baldacci, 2006, p. 34).

Tale funzione trasformativa entro coordinate pedagogiche implica che la metafora assuma i tratti, quasi il profilo, di un paradigma implicito in grado di suggerire orizzonti di senso e dettami d’azione, che, a loro volta si inscriveranno in una costellazione di istanze educative dando nuovo slancio alla metafora sedimentandola nella teoresi e nella pratica educativa. La metafora è, pertanto, in grado di veicolare profili di modelli educativi e idee di sistemi formativi; è certamente diverso considerare l’allievo una pianta, una macchina o un fiume e il maestro un contadino, un direttore d’orchestra o un fenomeno naturale, la scelta implica l’adozione di azioni educative diverse.

Siffatta configurazione della dimensione metaforica offre la possibilità di leggere la possibile declinazione della metafora della coltivazione della terra a più livelli. La ricerca teorica sui modelli, le proiezioni e i contenuti impliciti nei termini metaforici di una pratica della coltura della terra ha davanti a sé ancora molta strada da percorrere per approdare ad ipotesi di ricostruzione dei “postulati paradigmatici” che essi veicolano e implicano. In tale direzione, entro una circolarità di rapporto tra teoria e prassi, tratto distintivo e polarità costitutiva della scienza pedagogica, sono fonti privilegiate di osservazione e di indirizzo le pratiche educativo-didattiche stesse che configurano la coltura della terra in chiave educativa. La coltura della terra è, infatti, in questo momento storico al centro di numerose iniziative di ricerca e studi scientifici volti ad indagare le ricadute in termini di processi formativi in ambiti medici, urbanistici, ambientali, facendo registrare una fiorente letteratura sul tema, e la crescente tendenza alla

promozione di attività orticole in contesti educativi formali e non formali. Vasto e diversificato è il panorama degli istituti scolastici che, a vario titolo, dedicano parte della loro attività didattica alla coltivazione di orti e giardini; così come assume forme sempre più articolate il movimento di orti urbani, sociali e condivisi¹.

Le questioni climatiche e ambientali chiamano oggi le scienze pedagogiche a riconfigurare i possibili paradigmi attraverso i quali concepire, sempre geolocalizzati, l'asse di rapporto soggetto-ambiente e le dinamiche di relazione che nell'interazione stessa vanno via via a definirsi e ridefinirsi. L'orto e il giardino costituiscono luoghi ideali per intrecciare una serie di scambi con la natura, l'ambiente e la comunità, rappresentano una grande metafora del rapporto di rispetto ed equilibrata cooperazione che può e deve intercorrere tra l'umanità e il resto del vivente. Una relazione, mai apparsa così fragile e precaria, che non può più essere basata su una concezione della natura come elemento separato, se non addirittura antitetico, alla cultura. Si tratta di un cambiamento di prospettiva che arricchisce l'orizzonte, non di rado ristretto, di alcune esperienze di educazione ambientale, spostando il vettore verso l'assunzione di un'*etica della responsabilità* che possa operare una riconversione dell'uomo da fruitore a produttore, generando, di converso, una ormai imprescindibile assunzione di consapevolezza rispetto ai tanti quotidiani comportamenti di consumo.

2. Un'esperienza educativo-didattica all'aperto

Sul territorio siciliano, nell'orizzonte di una valorizzazione e diffusione di pratiche di coltura della terra in chiave educativa opera dal 2009 l'Associazione Orti di Pace-Sicilia, che promuove e sostiene interventi condivisi finalizzati alla diffusione di comportamenti eco-sostenibili e alla valorizzazione di tecnologie eco-compatibili attivando forme di cooperazione tra realtà che lavorano in Sicilia nell'ambito dell'istruzione, della formazione, della riabilitazione, ricorrendo a pratiche di coltura di piante e alberi (Tomarchio, 2013). Tra le numerose iniziative di pregio condotte dalla rete di istituti scolastici aderenti all'Associazione Orti di Pace-Sicilia, in continuità con quanto delineato sin qui, si ritiene rilevante una sintetica restituzione delle ricadute, delle suggestioni e delle proiezioni educative e didattiche derivate dalla realizzazione del progetto Orto didattico interdisciplinare, condotto nel 2012 presso l'Istituto Comprensivo "G. Verga" di Fiumefreddo di Sicilia, in provincia di Catania, nel tentativo di tracciare alcune direttrici di una rinnovata circolarità di rapporto tra soggetto e ambiente entro cornici ecologiche ad ampio spettro.

Nel quadro di riferimento di un sistema formativo integrato, il progetto, rivolto a 23 studenti della scuola superiore di primo grado, ha preso avvio da un lavoro di raccordo tra il Dipartimento di Processi formativi dell'Università degli Studi di Catania, promotore insieme al Dipartimento di Architettura dell'Associazione Orti di Pace Sicilia,

¹ Per i lavori sul valore terapeutico dell'orticoltura si rimanda a E. R. Messer Diehl, *American Horticultural Therapy Association*, 2007, in <http://ahta.org/ahta-journal-therapeutic-horticulture>; per conoscere alcune direttrici di sviluppo degli orti urbani e sociali cfr. P. Violani, *L'orto e l'anima. Dal giardino dell'Eden agli orti urbani*, Vallardi A., Milano 2011.

l'Istituto per la Certificazione Etica e Ambientale (ICEA) e l'Istituto Comprensivo "G. Verga" con lo scopo di realizzare un orto biologico in alcuni spazi incolti interni al perimetro dell'istituto scolastico. Le finalità che il progetto si proponeva possono essere collocate a due livelli; per un verso, infatti, si mirava a sperimentare prassi educative innovative rispetto ai modi e ai luoghi tradizionali e rilevare se tale innovazione avesse delle ripercussioni positive sul profitto degli studenti, e, per altro verso, l'intento era sperimentare un modello di intervento che prevedesse la collaborazione tra professionalità provenienti da contesti diversi.

Lungo tale asse di orientamento e di azione, la parola chiave che ha guidato il progetto è stata ecologia, sia intesa nel significato diffusosi a partire dal movimento ambientalista degli anni Settanta, quale difesa delle risorse naturali e promozione dello sviluppo di stili di vita a basso impatto ambientale, sia quale approccio olistico al sapere e tra le professionalità².

Con riferimento all'ecologia declinata nella sua forma più diffusa e più nota, cioè quella del movimento di portata internazionale che si propone di combattere la crisi ambientale del pianeta, la salvaguardia della biodiversità è stato il volano attraverso il quale sono stati introdotti lo studio delle peculiarità territoriali, la stagionalità e l'importanza della tutela del proprio patrimonio agroalimentare. Le conoscenze hanno assunto una veste nuova nella pratica orticolturale condotta secondo l'approccio dell'agricoltura biologica, grazie alla messa in pratica di nozioni quali stagionalità, composizione del terreno, caratteristiche climatiche, ciclicità, relazioni spaziali, poiché esse sono state, per certi versi, "isolate" dal riferimento diretto e univoco al loro ambito disciplinare di afferenza per diventare "materia viva" con la quale confrontarsi nella pianificazione e progettazione dell'orto.

Una pratica educativo-didattica all'aperto nella quale ecologia è stata anche la sinergia e il dialogo tra prospettive scientifiche diverse allo scopo di realizzare attività che potessero coinvolgere i soggetti a più livelli secondo un orizzonte articolato e multiprospettico. L'intero percorso si è svolto con la contemporanea presenza di tutte le figure professionali impegnate, rispettivamente afferenti alle tre istituzioni interessate: una docente di discipline scientifiche interna all'istituto scolastico, una pedagoga afferente all'Università, un biologo di ICEA. In tale direzione l'attività di costante raccordo e collaborazione tra le professionalità, la loro sincronica presenza in tutte le fasi del progetto, ha favorito la realizzazione di un ambiente d'apprendimento aperto e in continua costruzione nel quale la condivisione di saperi ha consentito una circolarità della conoscenza orientata all'azione.

² È opportuno precisare che in entrambi i modi di intendere tale termine in questa sede è implicito l'approccio scientifico propriamente ecologico riferito allo studio delle condizioni di vita degli organismi nelle interazioni che li connettono gli uni con gli altri e con l'ambiente abiotico circostante. Cfr. L. Mortari, *Ecologicamente pensando. Cultura ambientale e processi formativi*, Unicopli, Milano 1998.

Al di là delle ricadute positive a livello di profitto scolastico degli studenti, già oggetto di specifica trattazione in altra sede³, ciò che è emerso da tale esperienza sono le potenzialità che possono derivare dalle pratiche educative di orticoltura all'aperto, poiché esse possono divenire "terreno fertile" per mettere a punto ipotesi di configurazione di una rinnovata attenzione alla dimensione naturale in termini di sviluppo sostenibile. Non si tratta di un "uso" dell'ambiente funzionale a permettere al soggetto di "fare esperienze" pratiche di contatto con la natura o di rendere l'ambiente una "materia" di studio. La pratica degli orti scolastici e della coltura della terra integrata nei processi formativi istituzionali, quale esperienza diffusa di cura educativo-didattica, è in grado di attestarsi a più livelli d'azione e sotto diversa forma, quale strategia atta a promuovere rinnovate modalità di accesso ai saperi e alle discipline entro quadri di inclusione e coesione sociale, dialogo interculturale e intergenerazionale, consapevolezza e responsabilità etico-sociale nelle scelte quotidiane di consumo.

Configurare percorsi educativi ispirati alla pratica della coltura della terra all'aperto che riconoscano al soggetto il ruolo di protagonista del proprio processo di formazione entro una prospettiva ecologica a più livelli assume connotazioni ascrivibili al modello di un'educazione integrale, quadro di una composizione e ricomposizione di formazione anche integrata allorché il soggetto acquisisce consapevolezza delle numerose dimensioni che contribuiscono al proprio formarsi (Tomarchio, 2009). La terra diviene luogo di cura educativa, terreno di incontro tra natura e cultura, spazio di dialogo, esperienza privilegiata di educazione ambientale.

3. Ecologia ed educazione ambientale

La cosiddetta *questione ambientale*, che oggi da più parti si pone all'attenzione della riflessione pedagogica e della pratica educativa in termini di urgenza, rappresenta certamente uno dei nodi cruciali sui quali le scienze dell'educazione devono e dovranno confrontarsi sempre più negli anni a venire.

Tutt'altro che semplice definire i contorni del termine e del concetto di ambiente poiché, come nota Giovanna Del Gobbo, è un termine che connota e denota al tempo stesso (Del Gobbo, 2012), e, come sostiene Giovanni Genovesi, è un concetto di matrice squisitamente culturale (Genovesi, 2006). La frequenza d'uso del termine *ambiente* è sintomatica di quanto questo sia un territorio battuto, ma la sua definizione è un terreno talmente complesso da richiedere molto spesso di essere affiancato ad altri termini che ne chiariscano il campo; quindi l'ambiente può essere culturale, politico, sociale, educativo (Persi, 2015).

Il concetto di ambiente è inestricabilmente legato alla dimensione culturale, nel senso che, nel solco dell'eredità concettuale del costruttivismo, esso assume tratti di possibile definizione solo entro la relazione con l'uomo. Già Antonio Santoni Rugiu

³ Per conoscere in dettaglio procedure, metodologie e risultati del progetto si rimanda a R.C. Strongoli, *Horticultural education and integrated education system* in 12th PASCAL International Conference Connecting Cities and Universities at Strategic Frontiers. October 7-9 2015 (in corso di stampa, b).

sosteneva che la linea caratteristica dell'educazione di oggi consiste in ogni senso nell'approfondimento del rapporto uomo-ambiente (Santoni Rugiu, 1964), e Arnold Clause, insieme a numerosi esponenti della letteratura pedagogica inscrivibili entro le coordinate del movimento di rinnovamento dell'Educazione Nuova e della Scuola Attiva, riteneva fosse una necessità intendere soggetto e ambiente come interdipendenti. Arnold Clause giudicava lo studio d'ambiente «l'inizio e la conclusione di ogni educazione che pretenda rispondere alle esigenze di un'epoca e di una civiltà. Non è dunque soltanto una tecnica metodologica adatta a certi livelli mentali o pedagogici, è anche e soprattutto un'esigenza assiologica, l'obiettivo che deve guidare i nostri sforzi» (Clause, 1964, p. 85). Nonostante la distanza temporale da queste affermazioni sia certamente significativa, restano numerose, tuttavia, le suggestioni pedagogiche che, nel corso dei decenni, da qui si sono dipartite, e che ancora oggi operano in profondità. Siffatte considerazioni possono costituire premessa per una diversa valutazione di tante "false antinomie" quali soggetto/oggetto, natura/cultura, uomo/ambiente. La necessità di rileggere l'ordine di rapporto interno a tali antinomie emerge poi con forza dal paradigma ecologico di matrice batesoniana che pone la *relazione* come categoria fondante (Bateson, 1972, 1979, 1991).

Ripensare oggi i termini di un'educazione ambientale ricondotta quasi unicamente alle attività operative finalizzate alla salvaguardia dell'ambiente per assumere, invece, i tratti di un metodo, di un ambito di riflessione, di una nuova organizzazione dei saperi (Del Gobbo, 2012). Una considerazione dinamica dell'ambiente conduce alla ricerca di equilibri, per definizione mobili, nella relazione dialogica di reciproca costruzione tra uomo e ambiente. In tale direzione, ad esempio, sebbene la conoscenza dei documenti internazionali sulla tutela delle risorse rappresenti certamente un elemento fondamentale per favorire la salvaguardia del pianeta e consentire una diffusione capillare della consapevolezza della responsabilità individuale e sociale delle scelte di vita quotidiane di ogni soggetto, tuttavia delineare i tratti di un modello di educazione ambientale, avendo come nucleo principale tali documenti, comporta il rischio di cadere in forme di riduzionismo. Il pericolo è quello di rimanere ancorati ad una considerazione inscritta unicamente entro quadri tecnici e applicativi e pertanto con tratti di semplificazione che rischiano di perdere di vista l'orizzonte di riferimento, il modello pedagogico ed educativo.

Provando ad andare un po' oltre questa dimensione che abbiamo definito "tecnica", si ritiene che l'educazione ambientale possa trovare una prospettiva di riflessione e d'indagine nella relazione tra il soggetto e l'ambiente, che può essere intesa come la prima forma di educazione che ha connotato l'interazione dell'uomo con il contesto di riferimento sin dalla preistoria. Lo "sviluppo" e l'orientamento alla "crescita" che ha caratterizzato la società occidentale ha edificato ideologie e orientamenti etici che hanno promosso e diffuso cieca fiducia in una tecnologia in grado non solo di sgravare l'uomo dalle fatiche fisiche cui lo costringono i limiti corporei, ma anche di non piegarsi alle "logiche" della "natura" permettendo così di aggirare i confini e le barriere imposte allo sviluppo. Un paradigma di azione che ha prodotto, nel tempo, modalità di rappresentazione e di riconfigurazione di quella che chiamiamo "dimensione naturale" nei termini di un contenitore di risorse e spazi al quale attingere indiscriminatamente e rispetto al quale l'uomo, in ragione della propria connotazione propriamente *culturale*,

ha ingaggiato un processo di distacco. Distanza certamente fittizia, perché non è possibile per l'uomo rappresentarsi se non rispetto al proprio contesto, così come definire la natura e l'ambiente come elementi avulsi da osservare in laboratorio (Bateson, 1979), ma che ha garantito libertà di azione e ha fatto perdere di vista la dimensione propriamente dialettica, sistemica e relazionale del rapporto uomo-ambiente.

Per porre in essere tentativi di riconfigurazione di prospettiva che riconoscano alla *relazione* il ruolo di categoria centrale, in un orizzonte ecologico ad ampio spettro, i percorsi da battere non sono solo quelli dell'educazione ambientale come trasmissione dei, pur importanti, contenuti di dichiarazioni e di documenti internazionali; una strada potrebbe essere quella del contatto diretto, "staccato" dall'articolazione disciplinare in direzione di una composizione dell'ambiente come *sapere* per consentire al soggetto di essere protagonista del proprio processo di apprendimento in una prospettiva integrata in base alla quale egli interpreta se stesso come soggetto vitalmente collegato alla natura, agente attivo in grado di ripensare il mondo «nella continuità e nella causalità complessa che lega tutti gli esseri viventi [...] partecipi e interagenti in un unico progetto naturale e culturale, tutti e tutte interagenti all'interno di un'unica "struttura che connette" il biologico, il materiale e il mentale» Ministero dell'ambiente e della tutela del territorio e del mare, 2007, p. 2)⁴.

Lungo tale corso, la natura assume i tratti di «un "privilegiato" libro di lettura» (Ministero dell'ambiente e della tutela del territorio e del mare, 2007, p. 2) e l'ambiente di un "grande alfabetiere ecologico" (Reynolds, 2010; Stables and Bishop, 2001; Frabboni e Pinto Minerva, 2014) a partire dal quale è possibile prendere avvio per un'educazione integrale che guardi all'educazione ambientale come sapere inter e transdisciplinare con caratteristiche di trasversalità e complessità per diventare sempre più una dimensione procedurale, quasi un metodo, una prospettiva. Come già sostenevano i "saggi" chiamati ad elaborare il *Manifesto per l'educazione ambientale del futuro*, il paradigma di riferimento è quello ecologico di matrice batesoniana che, curvato entro coordinate pedagogiche, richiede alle scienze dell'educazione di guardare all'ambiente come un sapere, una categoria cioè che oltrepassi gli steccati disciplinari. Pensare l'ambiente in questi termini rappresenta una delle grandi sfide del nostro tempo e al tempo stesso una possibile rivoluzione; in sintonia con quanto affermato da Gianluca Bocchi e Mauro Ceruti: «la parola che ci manca è "ecosofia", saggezza riguardo all'intero sistema di interrelazioni delle vita e della natura. E il solo modo che abbiamo per ottenere saggezza riguardo a tale sistema è di sentirci parte del sistema stesso, a livello emotivo, come a livello razionale» (Bocchi e Ceruti, 2004, p. 171).

Bibliografia

- Baldacci, M. (2006), *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma.
- Bardulla, E. (1998), *Pedagogia Ambiente Società sostenibile*, Anicia, Roma.

⁴ Il documento, redatto su iniziativa dell'allora sottosegretario presso il Ministero dell'Ambiente, della tutela del territorio e del mare, Laura Marchetti, ha poi trovato un'ideale prosecuzione in un recente lavoro della stessa studiosa cfr. L. Marchetti, *Alfabeti ecologici. Educazione ambientale e didattica del paesaggio*, Progedit, Bari 2012.

- Bateson, G. (1991), *A Sacred Unity. Further Steps to an Ecology of Mind*, HarperCollins, San Francisco; trad. it., (1997), *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bateson, G. (1979), *Mind and Nature. A Necessary Unit*, E. P. Dutton, New York; trad. it., (1984) *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano.
- Bateson, G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, Chandler Publishing Company, San Francisco; trad. it. (1976') (2013), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bellatalla, L. e Genovesi, G. e Marescotti, E. (2006, a cura di), *Tra Natura e Cultura. Aspetti storici e problemi dell'educazione*, Franco Angeli, Milano.
- Bocchi, G. e Ceruti, M. (2004), *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Cambi, F. (2008), *L'epistemologia pedagogica oggi*, in «Studi sulla formazione», n°1, 2008, pp. 157-163.
- Clausse, A. (1961), *Philosophie de l'étude du milieu*, Editions du Scarabée, Paris; trad. it. (1964), *Teoria dello studio d'ambiente. Riflessioni critiche sulla pedagogia contemporanea*, La Nuova Italia, Firenze.
- Del Gobbo, G. (2012), *Verso un apprendimento sostenibile: la valorizzazione educativa del patrimonio ambientale*, in Ulivieri, S. (2012, a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 323-345.
- Del Gobbo, G. (2007), *Dall'ambiente all'educazione*, Del Cerro, Pisa.
- Demozzi, S. (2011), *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*, ETS, Pisa.
- Foster, J. (2011), *Education as Sustainability*, in «Environmental Education Research», 7,2, 2011, pp. 153-165.
- Frabboni, F. e Pinto Minerva, F. (2014), *Una scuola per il Duemila. L'avventura del conoscere tra banchi e mondi ecologici*, Sellerio, Palermo.
- Frabboni, F. e Vianello, G., e Gavioli, G. (1998), *Ambiente s'impara*, FrancoAngeli, Milano.
- Franza, A. M. (1988), *Retorica e metaforica in pedagogia*, Unicopli, Milano.
- Genovesi, G. (2006), *La Natura nei dizionari di Pedagogia*, in Bellatalla, L. e Genovesi, G. e Marescotti E. (2006, a cura di), *Tra Natura e Cultura. Aspetti storici e problemi dell'educazione*, Franco Angeli, Milano, pp. 9-38.
- Hale, M. (1993), *Ecology in Education*, University Press, Cambridge.
- Malavasi, P. (2008), *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, La Scuola, Brescia.
- Malavasi, P. (2007, a cura di), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*, Vita e pensiero, Milano.
- Marchetti, L. (2012), *Alfabeti ecologici. Educazione ambientale e didattica del paesaggio*, Progedit, Bari.
- Martínez-Alier, J., et al. (2010), *Sustainable de-growth: Mapping the context, criticisms and future prospects of an emergent paradigm*, in «Ecological Economics», 69.9, 2010, pp. 1741-1747.
- Messer Diehl, E. R. (2007), *American Horticultural Therapy Association*, 2007, in <http://ahta.org/ahta-journal-therapeutic-horticulture>.
- Ministero dell'ambiente e della tutela del territorio e del mare, (2007), *Alfabeti ecologici. Manifesto per l'educazione ambientale del futuro*.
- Morin, E. (2007), *L'anno I dell'era Ecologica*, Armando, Roma.
- Mortari, L. (2001), *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche nell'educazione ambientale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Mortari, L. (1999, a cura di), *Natura e...Esplorazione polifonica di un'idea*, FrancoAngeli, Milano.
- Mortari, L. (1998), *Ecologicamente pensando. Cultura ambientale e processi formativi*, Unicopli, Milano.

- Nazioni Unite, Consiglio Economico e Sociale, Commissione economica per l'Europa, Comitato per la politica ambientale (2005), *Strategia UNECE per l'educazione per lo sviluppo sostenibile*, CEP/AC.13/2005/3/Rev. 1, 23 March 2005.
- Palmer, J. (1998), *Environmental Education in the 21th Century: Theory, Practice and Promise*, Routledge, London.
- Persi, R. (2015), *Ambiente. Suggestioni pedagogiche*, Pearson Italia, Milano-Torino.
- Persi, R. (2012), *Ambiente: conoscere per educare*, FrancoAngeli, Milano.
- Reynolds, H.L. et al. (2010, eds.), *Teaching Environmental Literacy. Across campus and across the curriculum*, Indiana University Press.
- Santoni Rugiu, A. (1964), *Introduzione*, in Clausse, A. (1964), *Teoria dello studio d'ambiente. Riflessioni critiche sulla pedagogia contemporanea*, La Nuova Italia, Firenze; traduzione, introduzione e note a cura di Santoni Rugiu, A.; tit.or. (1961) *Philosophie de l'étude du milieu*, Editions du Scarabée, Paris.
- Semeraro, R. (1992), *Educazione ambientale, ecologia, istruzione*, Franco Angeli, Milano.
- Schimmel, B. S. (2004), *Horticultural Therapy in a Classroom for Learning Disabled Children*, in «Journal of Therapeutic Horticulture», 15, 2004.
- Sirignano, F.M. (2012), *Pedagogia della decrescita*, FrancoAngeli, Milano.
- Smith, G. A. e Williams, D. R. (1999), *Ecological education in action: on weaving education, culture and environment*, State University of New York Press, New York.
- Stables, A. e Bishop, K. (2001), *Weak and Strong Conceptions of Environmental Literacy. Implications for Environmental Education*, in «Environmental Education Research», 7, 1, 2001, pp. 89-97.
- Strongoli, R.C. (in corso di stampa, a), *La metafora della coltura della terra ini chiave educativa*, Tesi dottorale discussa presso l'Università degli Studi di Enna "Kore" il 26-10-2015.
- Strongoli, R.C. (in corso di stampa, b), *Horticultural education and integrated education system*, in 12th PASCAL International Conference Connecting Cities and Universities at Strategic Frontiers, October 7-9 2015.
- Tomarchio, M. e D'Aprile, G. (2014), *La terra come luogo di cura educativa*, Bonanno, Acireale-Roma.
- Tomarchio, M. (2013), *Tra natura e cultura. Per una rete di Orti di pace in Sicilia*, in Giunta, I. e Villani, S. (2013, a cura di), *Lo specchio deformante: vecchi e nuovi paradigmi della diversità*, Pensa MultiMedia, Lecce – Rovato (BS), pp. 97-106.
- Tomarchio, M. (2009), *Sapere Scegliere Apprendere*, Bonanno, Acireale-Roma.
- Tomarchio, M. (2005), *Tra saperi e discipline: l'impegno per una pratica culturale pedagogicamente fondata*, in «I Problemi della pedagogia», maggio-agosto 2005, n°3-4, anno LI, pp. 373-383.
- UNESCO, (2004), *United Nation Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014, Draft International Implementation Scheme*, Paris.
- Violani, P. (2011), *L'orto e l'anima. Dal giardino dell'Eden agli orti urbani*, Vallardi A., Milano.
- Wichrowski, M. J. (2006), *Skills and Theories to Inform Horticultural Therapy Practice*, in «Journal of Therapeutic Horticulture», 17, 2006.

Prendersi cura della città “per” e “con” le giovani generazioni

di Emanuela Toffano Martini e Orietta Zanato Orlandini* – Università degli Studi di Padova

Abstract: The condition of life, especially of children, in our urban context is here the subject of a pedagogical reflection that, by favouring the dialogue between city and education and the exercise of children’s rights, proposes to go beyond the current criticalities through experiences of sustainable citizenship for a care of places which becomes care of human relations.

Keywords: Children’s rights, sustainable citizenship, caring for places

1. Uno sguardo pedagogico su educazione e città

La comune e largamente condivisa condizione urbana¹, pur con le necessarie distinzioni di carattere socio-antropologico, culturale ed esistenziale, sulle quali non è qui possibile soffermarsi, spinge, da un lato, la riflessione pedagogica a considerare la sostenibilità di tale condizione, che nel bene e nel male influenza in modo complesso vissuti e apprendimenti nelle diverse età della vita; dall’altro, interroga in modo speciale la dimensione della cittadinanza, suggerendo nuovi intrecci e nuove dinamiche in rapporto alle responsabilità educative che il perseguimento di un futuro sostenibile impone.

Per quanto concerne il primo aspetto, chi scrive ha avuto modo più volte di soffermarsi su questa tematica, che solo in tempi relativamente recenti sembra aver acquisito una significativa visibilità nel dibattito pedagogico, anche a seguito di autorevoli input istituzionali. Richiamiamo brevemente alcuni spunti di riflessione.

Com’è noto, i luoghi in cui viviamo influiscono in modo rilevante sulle nostre esistenze: non soltanto, come si potrebbe essere portati a credere, nella forma di “cornici” o “sfondi” in cui si svolgono le nostre vicende quotidiane. Essi influenzano il modo in cui pensiamo e sentiamo, le cose che sappiamo e il modo in cui le conosciamo, ciò che facciamo e il modo in cui lo facciamo: *landscape* e *mindscape* si modellano reciprocamente (Orr, 1992), e questa caratteristica attraversa tutta la storia della cultura.

Riflettere sulle tante criticità che connotano l’attuale condizione di vita nelle nostre città è tematica trasversale a molteplici discipline, dall’urbanistica alla sociologia,

* Il presente contributo è frutto della riflessione comune e condivisa dalle Autrici. In particolare sono da attribuirsi a Orietta Zanato Orlandini il §1, a Emanuela Toffano Martini il §2.

¹ Com’è noto, più della metà degli abitanti del Pianeta vive in città, con un trend in aumento.

dall'architettura alla psicologia, dalla scienza politica al design, solo per citarne alcune². Cercheremo qui di elencare alcuni elementi che interpellano in modo significativo l'educazione, a cominciare da ciò che sembra infrangere il sogno stesso della città: nata per proteggere chi risiedeva tra le sue mura, ma collocata spazialmente come punto di incontro e di scambio, luogo elettivo di relazione tra gli umani, aveva saputo nel passato mantenere in equilibrio il bilancio degli scambi di risorse ed energie con la campagna, da cui traeva sostentamento.

Oggi siamo divenuti consapevoli della marcata insostenibilità ecologica di alcuni aspetti della condizione urbana: sia da un punto di vista specificamente *ambientale*, in termini di cementificazione diffusa, pericolosità del traffico e dell'inquinamento, mancanza di spazi verdi e di contatto quotidiano con la natura (Zanato Orlandini, 2011; 2012); sia da un punto di vista *relazionale*, perché la vicinanza non ha saputo trasformarsi in prossimità, generando invece sospetto e insicurezza, separazione tra generazioni e culture, mercificazione dei rapporti, indebolimento dei legami solidali; perdendo, dunque, quella dimensione comunitaria che costituiva, ad un tempo, fattore di identità e condizione di protezione per i suoi abitanti.

Tale situazione è aggravata dal modo in cui organizziamo i tempi e gli spazi dell'esistenza, nostra e dei nostri figli: tempi ossessivamente pianificati ed etero-diretti, radicalmente divergenti rispetto ai naturali ritmi biologici, incapaci di consentirci autentica liberazione anche quando vengono definiti "liberi"; e spazi talora frammentati e iperspecializzati, destinati a un consumo ripetitivo piuttosto che a una fruizione creativa, talaltra anonimi, insicuri, poco percorribili, lasciati in preda al degrado. Tempi e spazi che non sostengono la costruzione dell'identità personale e del senso di appartenenza alla comunità, non sollecitano azioni di cura e sempre più spesso ostacolano la convivialità (Zanato Orlandini, Toffano Martini, 2012).

Se vogliamo che la città si qualifichi nuovamente come "spazio vitale" di crescita per tutti i suoi abitanti, occorre assumere (anche) una postura pedagogica e chiedersi in che modo città ed educazione possano dialogare. Un primo ordine di discorso riguarda l'attenzione per gli standard di vita e la qualità delle condizioni ambientali, condizioni che determinano, nel bene e nel male, la possibilità di esercitare i diritti umani fondamentali (Unesco, 2014; Unicef, 2012; UN, 2015): in proposito, nonostante siano numerosi i dati reperibili, ancorché in termini generali e non esaustivi, va detto che, specialmente in tempi di crisi, non sempre si riesce a garantire il passaggio dalla conoscenza alla pianificazione e all'implementazione. Vi sono azioni che, normalmente, dovrebbero essere avviate dalle istituzioni: come garantire standard soddisfacenti riguardo alla qualità degli spazi, abitativi e non, alla loro sicurezza e accessibilità; creare le condizioni che consentano la coesistenza di forme diverse di mobilità nel tessuto urbano; tutelare tutti i cittadini, specialmente quelli più fragili, riguardo ai possibili rischi relativi alla salute, promuovendone il ben-essere; sostenere la cultura in modo che se ne incoraggi anche la produzione, non solo il consumo; contrastare e prevenire i compor-

² Per un'articolata disamina dello stato della questione, letta col contributo di diversi sguardi disciplinari, si vedano i volumi promossi dalla Fondazione Aldo Della Rocca di Urban Studies; tra i più recenti quelli curati da Beguinot (2011; 2012).

tamenti a rischio. Tali azioni, tuttavia, risultano molto più incisive quando sono partecipate attraverso forme di progettualità condivisa e alimentate da una reciprocità autentica, consapevole dei diritti e dei doveri di ciascuno: elementi, questi, fondativi di una reale cittadinanza attiva che sa intrecciare, in *atti di cura* (verso se stessi, gli altri, i beni culturali e ambientali), l'azione delle istituzioni con quella delle reti informali, la responsabilizzazione dei singoli e quella dei gruppi, l'impegno e la valorizzazione delle risorse del soggetto e della comunità³.

Emerge dunque, in tutta la sua risonanza pedagogica, la dimensione della cura, intesa sia come condizione di umanizzazione, sia come espressione della responsabilità e della prossimità, perciò come caratterizzazione della nostra umanità (Zanato Orlandini, 2014): rispetto a ciò, ci limitiamo qui a richiamare Curtin (1991) e Noddings (1984; 2002), che ci esortano a coltivare la disposizione etica verso ciò che non è direttamente esperibile (*caring about*) attraverso concreti e operosi atti di cura verso ciò che è direttamente attingibile (*caring for*).

A questo primo ordine di considerazioni, riconducibile al dialogo auspicabilmente fecondo tra sostenibilità urbana ed educazione, si connette strettamente un secondo ordine di questioni, che si esprime in rapporto a sostenibilità e cittadinanza. Intendiamo qui riproporre alcune sollecitazioni ricavabili dalla discussione intorno al concetto di *cittadinanza sostenibile*, con l'intento di tratteggiare, per rapidi cenni, il composito orizzonte di valori che lo ispira e che fa da sfondo all'azione educativa (long-life e long-wide) ad esso pertinente.

Innanzitutto ci troviamo di fronte a un concetto *situato*, che la diffusa e incrementale condizione urbana stressa in modo peculiare (dalla concentrazione delle megalopoli allo sprawl della città diffusa), non solo nelle sue istanze socio-politiche, ma in rapporto alla quotidianità dell'esistenza e dei flussi materiali che la alimentano (consumi, prelievi, emissioni, densità, ecc.); e a un *concetto ombrello*, stante l'esistenza di numerose possibili interpretazioni (Van Poeck, Vandenabeele, Bruyninckx, 2009), tra le quali segnaliamo:

- ciò che Dobson chiama *cittadinanza ecologica*, dimensione che richiede attenzione all'impronta ecologica (dei singoli, dei gruppi, delle comunità, delle organizzazioni) e consapevolezza del fatto che azioni private hanno pubbliche implicazioni; essa comporta l'implementazione operosa di azioni individuali e collettive nel perseguimento della sostenibilità, l'assunzione volontaria di obbligazioni verso la natura da parte degli esseri umani, l'orientamento a valori come la giustizia, la cura, la compassione (Papa Francesco, 2015);
- la cittadinanza sostenibile come *curvatura sui diritti*, che nella *vision* di Gilbert e Phillips si propone il superamento di un approccio meramente garantista, invitando invece a concepire la cittadinanza come continua ridefinizione e riaffermazione dei diritti, in un processo a spirale di co-costruzione e stabilizzazione che implica feconda relazione, più che semplice possesso dei diritti medesimi;

³ In questa direzione si sta muovendo, ad esempio, il "Global Action Programme on Education for Sustainable Development" (GAP), processo lanciato dall'Unesco nel 2014 come follow-up al "Decennio dell'Educazione per lo sviluppo sostenibile".

- un approccio *civico e critico* che, secondo Barry, intende andare oltre la semplice cittadinanza “ambientale” (che a suo avviso si limiterebbe a sostenere richieste relative agli aspetti di sostenibilità ecologica, senza incidere sulle dinamiche di potere e sulla qualità delle relazioni), per proporre un modello di *critical sustainability citizenship*, che si esprima in forme comprensive non solo della rivendicazione di diritti, ma anche dell’esercizio di doveri e obblighi, tra i quali primeggia quello di opporre resistenza pacifica a processi e pratiche insostenibili. Questa accezione di cittadinanza si impegna a combattere le cause (politiche, sociali, ambientali) del degrado, sentendosi chiamata a implementare il cambiamento tanto nelle politiche quanto negli stili di vita, per combattere le ingiustizie, contrastare le disuguaglianze, affrontare i problemi ecologici, assumendo la vulnerabilità (della Terra, dei soggetti più deboli, di chi non ha voce...) come chiave di lettura dei problemi.

Come si può facilmente intuire, al di là delle distinzioni pur significative, ciò che accomuna i diversi approcci rinvia nuovamente alla cura, che si esprime sia in termini individuali che condivisi. Quanto fin qui esposto in termini generali assume una curvatura pedagogica del tutto speciale ove riferito alle prime età della vita, sia in termini di riconoscimento delle domande (di ascolto, partecipazione, educazione, sostenibilità...), sia in termini di offerta (di spazi, tempi, risorse...): si tratta di riconoscere concretamente i diritti di cittadinanza alle giovani generazioni.

2. Prendersi cura della città sul tracciato dei diritti dell’infanzia

Il binomio città-infanzia si presenta, dunque, nel nostro contesto, in tutta la sua complessità: centri di medie e soprattutto grandi dimensioni, benché ricchi di opportunità formative in senso lato, sono attanagliati da problemi rispetto ai quali le prime età pare non possano che rimanere in disparte, di fatto inascoltate nei loro bisogni e desideri anche più semplici e immediati, in contrasto con quanto si possa comunemente pensare.

La realtà urbana restituisce troppo spesso un’immagine d’infanzia per lo più separata e appartata nei luoghi-servizi, di per sé apprezzabili, a essa dedicati, lontana ed estranea al fluire della vita in città (se è necessario rivendicare ripetutamente in loro favore perfino la possibilità di andare a scuola in autonomia⁴), mentre nel dibattito attuale, che investe ricerca scientifica e politiche socio-educative, si va da tempo insistendo sull’importanza del sano protagonismo dei “cittadini in crescita” nella costruzione del contesto urbano. Ciò in sintonia con la cultura dell’infanzia, promossa dal diritto internazionale dei diritti umani, di cui si fanno portavoce in gran numero organizzazioni governative e non, associazioni e movimenti, talora presenti e attivi dal piano globale fino a quello territoriale, disseminato di piccole comunità.

⁴ Tra i numerosi lavori sul tema, cfr. Hillman, Adams, Whitelegg (1990); Shaw, Watson, Frauendienst *et alii*, with M. Hillman (2013); Tonucci, Prisco, Renzi, Rissotto (2002); Tonucci, Renzi (2014).

Ripercorrere il processo scandito nel Novecento dalle carte sui diritti dei bambini (non possibile in questa sede) consentirebbe di evidenziare i passaggi evolutivi approdati, nell'ultimo scorcio del secolo, alla *Convention on the Rights of the Child* (New York 1989): cornice globale di riferimento, in base alla quale operare in campo educativo facendo dialetticamente interagire (pur tra opposte interpretazioni protezioniste e liberazioniste) i principi di *protezione* e di *partecipazione* dell'infanzia, entrambi irrinunciabili, le dimensioni del fare/agire *per* i bambini e del fare/agire *con* i bambini. Infatti, senza il loro attivo coinvolgimento, creativo e collaborativo, di cui il primo passo è l'ascolto, non si dà piena crescita e autentica educazione.

“Per e con” i bambini: una formula purtroppo logora, ancor prima se ne sia compreso a vasto raggio il senso profondo, che però la logica protettivo-partecipativa, fatta propria dalla Convenzione, contribuisce a diffondere, permettendo di toccar con mano un elemento forse un poco paradossale: i diritti di partecipazione dell'infanzia (artt. 12-17), affacciatisi da ultimo nel panorama etico-giuridico internazionale e spesso rigidamente contrapposti ai diritti di protezione, si collocano invece tra i più significativi fattori che concorrono a proteggere le prime, decisive, fasi di vita.

È proprio nel tracciato culturale dei diritti umani che si inseriscono molte *pratiche di partecipazione* e di *cittadinanza attiva* messe in atto negli ultimi decenni. Si pensi alla miriade di progettualità locali attuate all'interno del Progetto internazionale *Child Friendly Cities*, dalla Conferenza di Istanbul del 1996 in poi, o alle numerose iniziative scaturite in Italia grazie alla l. 285/1997 “Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza” (e a quelle che l'hanno anticipata⁵): consigli dei bambini, laboratori di progettazione urbanistica, orti in città, spazi o monumenti “adottati”, perciò salvati dall'incuria e restituiti alle comunità, tragitti casa-scuola compiuti a piedi da soli o tra amici, giochi della tradizione recuperati in strade e piazze: sono solo alcuni esempi della capacità di tradurre sul piano operativo la concezione del bambino come “unità di osservazione e misura” e “parametro del cambiamento”, in vista di configurazioni urbane e stili di vita umanamente sostenibili per tutti.

In molti casi si è trattato di esperienze di indubbio valore, concreto e simbolico (assonanti in più punti con noti modelli di partecipazione), che però, per vari motivi⁶, sono comparse e scomparse come meteore nel mondo dell'infanzia, senza potersi radicare sufficientemente nel tessuto comunitario: città vuote di bambini, di corse e grida, giochi e avventure, esplorazioni e scoperte... sono lì impietosamente a indicare che qualcosa non è andato a segno. Colpisce il fatto che esigenze infantili diffuse continuino a trovare solo risposte episodiche, prive di una certa continuità.

Nel corso degli anni abbiamo interpellato centinaia di persone adulte, chiedendo semplicemente quale fosse, a loro parere, un diritto disatteso dell'infanzia di oggi; ai primi posti si collocavano quasi sempre il *diritto al tempo* e il *diritto all'ascolto*; non mancava mai il *diritto al gioco*. A indicare come trascurato il *diritto allo spazio*, ci

⁵ In particolare l'esperienza nata a Fano nel 1991 che, ampliata e arricchita, continua nel tempo (Tonucci, 2005).

⁶ Soprattutto “il fatto di aver inglobato nella l. 328/2000 le disposizioni della l. 285/1997 e, in particolare, la circostanza che il Fondo nazionale infanzia, creato ex l. 285, sia confluito nel Fondo nazionale, ha indotto una flessione negativa nella curva dell'attenzione prestata alle politiche sociali specificamente dedicate all'infanzia (Ruggiero, 2012, p. 195).

hanno invece pensato i giovanissimi, raggiunti da Save the Children (2014), che ha dato voce a “Bambini e ragazzi alla ricerca dello spazio perduto”.

Sono “diritti” di spazio, tempo, ascolto, gioco che, per il loro effettivo esercizio, potrebbero trovare il palcoscenico adatto proprio nelle zone urbanizzate centrali e periferiche – solo che vi fosse la corale volontà di riportarvi sicurezza e bellezza – e così confluire in un più comprensivo “diritto alla città” (Beguinot, 2012, a cura di).

Ridisegnare a “misura umana” soprattutto aree dense di criticità comporta di liberare via via porzioni di territorio dal degrado etico e ambientale, se non dall’ostilità o indifferenza verso le prime età: un’impresa titanica da affrontare da più versanti e con più risorse, non da ultimo attraverso lo specifico apporto arrecato da esperienze, vissute lungo l’infanzia-adolescenza, sia di *partecipazione sociale e civica*, campo ideale per poter progettare e collaborare, sentirsi utili, assumersi impegni realizzabili secondo le proprie capacità e inclinazioni, sia di *partecipazione alla vita quotidiana*, fatta di giocosità, amicizia, esplorazione spontanea di luoghi e relazioni, costruzione di rifugi, sana emulazione tra litigi e riappacificazioni, libero accesso al vicinato (Presidenza del Consiglio dei Ministri *et alii*, 2009).

Un coinvolgimento partecipativo, questo, non facile nella città contemporanea, dove risultano limitate “l’esperienza dello spazio pubblico, che è la matrice della formazione sociale e politica”; “la frequentazione ludica degli spazi offerti dall’ambiente esterno”, propizia allo sviluppo del “*sensu del luogo*, ossia la percezione di appartenere a un ambiente, che è sentimento essenziale al generarsi di un atteggiamento partecipativo e responsabile nei confronti del contesto di vita”; “il rapporto con se stessi”: quando “le condizioni ambientali si fanno problematiche, risulta più arduo trovare un’ecologia dello spazio interiore” (Mortari *et alii*, 2008, pp. 5 e 1).

Colmare queste lacune richiede un’azione composita, che va dalla coordinata creazione di “aree ad alta densità educativa” (espressione felicemente provocatoria), con nuovi o rivitalizzati spazi di aggregazione non formale e informale, di incontro e relazione (come i “Punti luce”, odierne rivisitazioni, per certi versi, di centri di socializzazione o ludoteche con decenni alle spalle, di patronati e oratori nati oltre cent’anni fa)⁷, alla capillare sensibilizzazione pedagogica verso l’originalità dello sguardo dell’infanzia sul mondo e la città in particolare (“piuttosto che assumere che i bambini siano dotati di una conoscenza inferiore a quella degli adulti, suggeriamo di pensare che essi conoscano qualcosa di altro”⁸), fino alla messa in campo di misure volte a proteggere azioni basilari, come il camminare e il giocare (impareggiabili strumenti educativi, intrecciati alla cultura nelle sue diverse espressioni), che favoriscono grandemente l’*apprendimento dai luoghi*, il *sentimento dei luoghi*, l’*attaccamento ai luoghi* – anche a piccoli luoghi, cui non si presta attenzione, che divengono del tutto speciali agli occhi dei bambini (Thomas, Thompson, 2004).

⁷ Sulle “aree ad alta densità educativa”, ispirate al modello francese delle *Zones d’Education Prioritaires*, e sui Punti Luce in Italia, cfr. savethechildren.it.

⁸ Così si esprimono Matthews e Limb (riportato in Paba, Perrone, 2004, p. 7).

In particolare, occorrerebbe acquisire maggiore consapevolezza di una non sottovalutabile opportunità: *prendersi cura di bambini e adolescenti* può ben realizzarsi attraverso la sollecitazione degli stessi bambini e adolescenti a *prendersi cura della città*. In ciò supportati da una infrastruttura leggera e durevole al tempo stesso.

Il processo di restituzione della città all'infanzia, per far sì che si possa precocemente cominciare a conoscere, rispettare, amare l'ambiente in cui si vive, potrebbe allora cominciare da piccole esperienze comprese in una più ampia cornice progettuale, orientata a riqualificare luoghi urbani, naturali e artificiali, fisici e storico-culturali, a partire da semplici azioni di *cura* e di *manutenzione*⁹.

Significativo, al riguardo, il parere di una quattordicenne: "Un altro problema molto diffuso nei nostri paesi è la poca manutenzione degli spazi pubblici, ad esempio qualche anno fa è stata ristrutturata una piazzetta, ma nel giro di poco tempo era di nuovo in pessime condizioni".

Pare ormai non più dilazionabile l'impegno di educare non solo a rinnovare, ma anche a conservare e custodire, angoli urbani, riempiendoli di vita.

Risanare luoghi pubblici dimenticati e ripopolarli di giochi e voci infantili sono processi reciprocamente collegati, che possono fungere da tentativo esemplare di sottrarre all'abbandono lembi di città, renderli vivibili riportandovi funzionalità e decoro, contrastare la scomparsa dell'infanzia e le sue nuove povertà, uscire dalle nebbie dell'individualismo consumistico, di un mondo sempre più recintato, angusto, solo virtualmente dilatato.

Una *cura dei luoghi fisici* che si fa *cura dei rapporti umani*: questa la sfida.

Crescendo, è necessario immergersi gradualmente in realtà ambientali e relazionali più ampie, incontrare cose e soprattutto persone, e ciò può essere realizzato, oggi, attraverso specifici itinerari di cittadinanza attiva, in cui armonizzare in libertà apporti diversi (ognuno dà quello che vuole e può) per uno scopo comune (raggiungibile e tangibile).

Potrebbe trattarsi di micro-percorsi di cura urbana per la rinascita della città: una sorta di "rammendo delle periferie" in versione bambina (Piano, 2014), che esprima, da parte dei giovani cittadini, non tanto lo sciorinamento di richieste dal sapore rivendicativo al mondo adulto, quanto l'offerta di concrete e dinamiche forme di collaborazione, secondo una logica inclusiva, supportiva, altruistica.

Un contributo di collaborazione con le istituzioni del tutto gratuito, dunque, che mira non a esiti mirabolanti, ma a traguardi circoscritti ancorché significativi: l'aiuola ripulita e quella coltivata; la parete ridipinta o la ringhiera fiorita; l'area antistante al monumento risistemata e l'apertura al pubblico di una sala o di una cappella dagli affreschi sconosciuti; il tratto pedonalizzato e la barriera architettonica smussata; l'angolo reso disponibile alla lettura di storie, al teatro di burattini, alla comunicazione di tradizioni fra età diverse, all'intrattenimento di soggetti fragili; lo slargo tolto al parcheggio e divenuto area di gioco; "il *woonerf* olandese, in cui la chiusura al traffico di un'estremità di una strada la restituisce, in effetti, ai bambini" (Unicef, 2012, p. 62); l'angolo di verde rispondente ai loro desideri... perché i bambini, a libertà ritrovata, manifestano

⁹ Lapidaria l'espressione sull'Italia: "Repubblica fondata sul lavoro ma senza manutenzione"! (Rossi-Doria, 2000, p. 74).

anche oggi le “loro naturali tendenze di costruttori di capanne, scavatori di grotte, deviatori di ruscelli”(Ward, 2000, p. 79).

Si tratta di delineare la mappa dei quartieri dal punto di vista di bambini, recuperando spazi non esclusivi per loro, ma a loro congeniali.

L’efficacia di quanto detto fin qui non può che basarsi sulla sinergia, che nasce tra l’alto e il basso, tra il mondo istituzionale e la società civile. Alcuni criteri paiono favorirla:

- il riferimento alla *cultura dei diritti dei bambini*, largamente condivisa, promossa dalla Convenzione e da testi successivi (fra tutti, *A World Fit for Children*, documento conclusivo della storica Sessione speciale sull’infanzia, New York 2002), come base di dialogo tra i soggetti coinvolti: rappresentanti istituzionali e comuni cittadini, adulti e bambini;
- la cura della “*normalità*” di vita, ormai problematica anch’essa, da parte di educatori di professione, ma anche del mondo associativo e del volontariato, perché la gamma di interventi extrascolastici a favore dell’infanzia non sia rivolta solo dall’emergenza, con cui peraltro occorre non allentare il contatto, anche per non perdere il senso delle proporzioni;
- la costruzione di *alleanze tra generazioni*, in particolare tra anziani e bambini (con focus d’attenzione su terza età e terza infanzia) (Toffano Martini, Zanato Orlandini, 2012), per il tramite di adolescenti e giovani il cui impegno sociale va concretamente apprezzato; l’istituto del servizio civile potrebbe essere maggiormente diffuso e ripensato anche a favore del rafforzamento di legami intergenerazionali e intragenerazionali, in modo da facilitare forme di passaggio e consegna del testimone e pratiche di *peer education* e *child-to-child*;
- la costruzione di *alleanze tra istituzioni* mediante piani integrati di offerta educativa tra scuola e fuori scuola – protagoniste le famiglie – capaci di coinvolgere “operatori grezzi” (così li chiamava il Gruppo Abele, in riferimento all’educativa di strada): persone che, divenendo punti positivi di riferimento per bambini e ragazzi all’interno delle comunità, contribuiscono alla realizzazione di fatto del “diritto alla città educativa”, già da tempo auspicato (Carta delle Città Educative, Barcellona 1990);
- l’elaborazione di una *progettualità* che, facendo tesoro di indirizzi ampiamente discussi, tenda a un approccio sfaccettato (Zanato Orlandini, 2014) di carattere critico, interdisciplinare, olistico, ricorsivo fra teoria e pratica, sapere e vita, finalizzato in senso etico, dialogico, flessibile, plurale quanto a metodi, linguaggi e dimensioni attivate (fantastico-immaginativa, creativa, riflessiva, operativa...); immersivo nella propria realtà naturale e sociale e coinvolgente in senso globale (fisico, cognitivo, emotivo-affettivo, socio-relazionale); partecipato fra adulti e bambini, sulla base di noti studi sulla partecipazione e sulla valorizzazione dell’apporto dei bambini alla progettazione urbanistica¹⁰;

¹⁰ Sulla partecipazione in generale e sulla progettazione urbanistica partecipata in particolare, cfr. tra gli altri Hart (1992); Lansdown (2001); Shier (2001); Chawla, Hefft (2002); Driskell (2007); Lorenzo (1998; 2010); Paba (2003; 2004).

- l’implicazione del *mondo accademico*, in particolare pedagogico, come partner stabile, per ciò che gli compete, di un coordinato lavoro di rete per la tutela-promozione dei diritti dei bambini; una presenza, dunque, non semplicemente estemporanea, meramente autoreferenziale o venata di utilitarismo, non tanto o non solo interessata a recepire dati per le proprie ricerche sul campo, ma concretamente impegnata a migliorare la vita reale dell’infanzia.

Nel proprio itinerario di crescita, ogni bambino o adolescente dovrebbe poter essere intercettato da un’esperienza di cittadinanza attiva che, nel risvegliare il suo interesse per il paesaggio circostante, allarga il suo mondo oltre la casa e la scuola, offre strumenti per connettere realtà e virtualità, dà forma al tessuto democratico e all’identità personale, attraverso la possibilità di vivere relazioni costruttive, percepirsi utile, mettersi alla prova, sentirsi parte di una comunità, partecipare responsabilmente alla vita della propria città.

“Figure educative di quartiere” possono contribuire a cambiare non poco il volto della città. Un quadro integrato di competenze dovrebbe poterle mettere in grado di allestire contesti di apprendimento dell’azione di cura, ma anche di accogliere semplicemente chi passa... come accadeva in quell’”unica stanza aperta sulla strada” (Rossi Doria, 2000, pp. 123-178).

Compito difficile è quello di avvicinare gli adolescenti – età di esperienze spartiacque e scelte dall’effetto durevole –, saperli ascoltare, frequentare, aspettare, accompagnare, facendo loro toccare gradualmente con mano che “stare a guardare deprime, aiutare sorprende” (Martini, Sporschill, 2008, p. 122), coinvolgerli attorno a una filosofia di città che li spinga a loro volta a coinvolgere altri, a partire da coetanei o da bambini e anziani. In particolare, terza infanzia e terza età – fasi della vita dalle molte e diversificate energie e al contempo meno impegnate in senso produttivo, meno gravate dalle responsabilità dirette tipiche della fascia adulta della popolazione – rappresentano una platea di interlocutori che in genere manifesta apertura, disponibilità, anche entusiasmo.

In ogni fase della vita si vive l’umanità con modalità peculiari, facilitate da condizioni ambientali, che percorsi civici possono contribuire a realizzare, se tutti si percepiscono protagonisti ascoltati e valorizzati.

Strappi qua e là, nel fitto tessuto di luoghi, tempi, relazioni che è la città contemporanea, abbisognano di una ricucitura, materiale e immateriale, che riannodi le sfilacciate dell’ambiente e insieme i rapporti fra le generazioni: un “rammendo delle periferie educative” che segni finalmente la ricomparsa in città di bambine e bambini.

Bibliografia

- Beguinet C. (2012, a cura di), *Human Rights and the City Crisis. For the Urban Future... the UN Resolution*, Giannini, Napoli.
- Beguinet C. (2011, a cura di), *The city crisis. The priority of the XXI Century*, Giannini, Napoli.
- Chawla L., Heft H. (2002), *Children’s Competence and the Ecology of Communities. A Functional Approach to the Evaluation of Participation*, «Journal of Environmental Psychology», 22, pp. 201-216.
- Curtin D. (1991), *Toward an Ecological Ethic of Care*, «Hypatia», vol. 6, n. 1, pp. 61-74.

- Driskell D. (2007), *Creating Better Cities with Children and Youth*, London and Sterling VA, Unesco-Earthscan.
- Hart R.A. (1992), *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, Unicef Innocenti Research Centre, Firenze.
- Hillman M., Adams J., Whitelegg J. (1990), *One false move... A Study of Children's Independent Mobility*, Policy Studies Institute, London.
- Lansdown G. (2001), *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per promuovere la democrazia*, Unicef Innocenti Research Centre, Firenze.
- Lorenzo R. (2010), *I bambini progettano il futuro delle città*, «Il Mondodomani», n. 3: *La città che vorrei*, pp. 6-7.
- Lorenzo R. (1998), *La città sostenibile. Partecipazione, luoghi, comunità*, Elèuthera, Milano.
- Martini C.M., Sporschill G. (2008), *Conversazioni notturne a Gerusalemme. Sul rischio della fede*, Mondadori, Milano.
- Mortari L. et alii (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano.
- Noddings N. (2002), *Starting at Home. Caring and social policy*, University of California Press, Berkeley, CA.
- Noddings N. (1984), *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press, Berkeley, CA.
- Orr D.W. (1992), *Ecological Literacy. Education and the Transition to a Postmodern World*, State of New York University Press, Albany, NY.
- Paba G. (2003), *Per una partecipazione partecipata e inclusiva*, in G. Paba, C. Perrone (a cura di), *Cittadinanza attiva*, Alinea, Firenze, pp. 33-48.
- Paba G., Perrone C. (2004), *I bambini e la città: esploratori, progettisti, costruttori*, «Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza», n. 4, Estratto, pp. 3-28.
- Papa Francesco (2015), Lettera Enciclica *Laudato si'*, http://w2.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html.
- Piano R. (2014), *Il rammento delle periferie*, «Il Sole 24 ore», 26 gennaio.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri et alii (2009), *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, a cura di V. Belotti, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Rossi-Doria M. (2000), *Di mestiere faccio il maestro*, L'ancora del Mediterraneo, Napoli.
- Ruggiero R. (2012), *Il processo di attuazione in Italia della Convenzione sui diritti del fanciullo del 1989*, in E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), *“Che vivano liberi e felici...”*. *Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York*, Carocci, Roma, pp. 189-202.
- Save the Children Italia (2014), Atlante dell'Infanzia (a rischio), *Gli orizzonti del possibile. Bambini e ragazzi alla ricerca dello spazio perduto*, a cura di G. Cederna, www.atlanteminori.it.
- Shaw B., Watson B., Frauendienst B. et alii, with Hillman M. (2013), *Children's independent mobility: a comparative study in England and Germany (1971-2010)*, Policy Studies Institute, London.
- Shier H. (2001), *Pathways to participation: openings, opportunities and obligations*, «Children & Society», n. 2, pp. 107-117.
- Thomas G., Thompson G. (2004), *A Child's Place, Why Environment Matters to Children*, Green Alliance-Demos Report, London.
- Toffano Martini E., Zanato Orlandini O. (2012), *Ricostruire la reciprocità delle generazioni a partire da bambini e anziani*, in M. Corsi, S. Ulivieri (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 241-253.
- Tonucci F. (2005), *La città dei bambini. Un nuovo modo di pensare la città*, Laterza, Roma-Bari.
- Tonucci F., Prisco A., Renzi D., Rissotto A. (2002), *L'autonomia di movimento dei bambini italiani*, Progetto “La città dei bambini”, Quaderno n. 1, Consiglio Nazionale delle Ricerche – ISTC, Roma.

- Tonucci F., Renzi D. (2014), *L'autonomia di movimento dei bambini: un necessità per loro, una risorsa per la scuola e la città*, «Studium Educationis», n. 3, pp. 106-119.
- UN (2015), *Sustainable Development Goals*, <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>.
- Unesco (2014), *Global Action Programme on Education for Sustainable Development*, <http://en.unesco.org/gap>.
- UN General Assembly Special Session (2002), *A World fit for Children*, New York, http://www.unicef.org/specialsession/docs_new/documents/A-RES-S27-2E.pdf.
- Unicef (2012), *The State of the World's Children. Children in an Urban World*, http://www.unicef.org/media/files/SOWC_2012-Main_Report_EN_21Dec2011.pdf e www.unicef.it/publicazioni.
- Van Poeck K., Vandenabeele J., Bruyninckx H. (2009), *Sustainable citizenship and education*, Proceeding of CELL Conference "Lifelong Learning Revisited: What Next?", <http://hdl.handle.net/1854/LU-6851204>.
- Ward C. (2000), *I bambini e la città. Crescere in ambiente urbano*, L'ancora del Mediterraneo, Napoli.
- Zanato Orlandini O. (2014), *A piccoli passi verso la sostenibilità: educare a prendersi cura dei luoghi*, «Studium Educationis», n. 3, pp. 9-21.
- Zanato Orlandini O. (2012), *Infanzia e sostenibilità urbana: il diritto alla natura*, in E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), "Che vivano liberi e felici...". *Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York*, Carocci, Roma, pp. 417-428.
- Zanato Orlandini O. (2011), *Bambini di città: il diritto al contatto quotidiano con la natura*, «Studium Educationis», n. 3, pp. 143-146.
- Zanato Orlandini O., Toffano Martini E. (2012), *Sostenibilità urbana e infanzia: aspetti di criticità e proposte educative*, «Culture della Sostenibilità», n. 9, pp. 92-102.

“Teatro e cittadinanza”: percorsi formativi per la comunità e l’inclusione sociale

di Federica Zanetti – Alma Mater Studiorum Università di Bologna

1. Teatro, didattica, comunità

Il progetto “Teatro e cittadinanza” si fonda sulla convinzione che il teatro possa essere capace di svolgere e riannodare trame di discorsi che evocano l’affascinante tema della complessità. Con le sue potenzialità di creatività e innovazione, il teatro è in grado di trasformare e di rafforzare le competenze sociali e personali dei cittadini, rispondendo all’esigenza di formare una cittadinanza critica e consapevole. In questa possibilità di incontro con se stessi e con le alterità, di re-immaginazione, di trasformazione e di costruzione di nuove cittadinanze, il teatro offre uno sguardo diverso con cui vedere il mondo.

Il teatro come spazio di confine, il teatro tra processi educativi e nuove cittadinanze, viene affrontato attraverso una doppia lettura: come strumento e come direzione dell’educazione, in una prospettiva che rivendica profondamente la necessità di essere e di farsi luogo, nei contesti scolastici ed extrascolastici, nell’educazione formale e non formale, come impegno e come possibilità, perché possa essere abitato, perché possa prendere forma dalle relazioni che vivono in esso, dove si possa lasciare traccia, in un continuo processo di perdita e scoperta, di smarrimento e desiderio di avventura, di viaggi e di radici.

Attraverso diverse azioni e proposte metodologiche-didattiche, che vanno dalla Summer School (VIII anno) inserita nel Festival Teatrale della Cittadinanza Democratica al Corso universitario di Alta Formazione, dalla Junior Summer School (IV edizione) alla rassegna “DIVERSIÀMOCI. Itinerari creAttivi per le giovani generazioni”, il progetto culturale e formativo del Dipartimento di Scienze dell’Educazione di Bologna e del Dipartimento di Scienze Umane di San Marino mette al centro della formazione il confronto tra teatri e cittadinanze, cultura e diritto alla cittadinanza culturale. Cittadinanza è una parola chiave che attraversa tutti i contesti che rappresentiamo come docenti universitari, operatori pedagogici ed educatori, insegnanti, politici, attori ed esperti in ambito teatrale. È l’urgenza di ricondurre tale concetto alle molteplici identità e appartenenze di ogni cittadino, di riconoscere le cittadinanze fragili, meticce e dinamiche, quelle ai margini, tra i confini invisibili delle nostre città, in un rapporto costante tra inclusione ed esclusione, tra estraneità ed appartenenze. Il teatro diventa, così, possibilità di incontro con l’altro spogliato delle stereotipie e con noi stessi, con le nostre identità.

2. Apprendimento lifewide e *learning society*: l'arte come chiave per capire il nostro tempo

La nostra società corre sempre più il rischio di chiusura, di isolamento culturale e intellettuale, alimentati dalla tensione e dalla paura che caratterizzano diffusamente la nostra realtà. La *learning society*, fondata sul sapere e sulle conoscenze come il nuovo capitale a fondamento strutturale dell'economia e dello sviluppo sociale, non è immune ai profondi e rapidi cambiamenti degli scenari in cui affonda le sue radici. In questa contemporaneità complessa, conflittuale e mercificata, ci si chiede se alla cultura possa essere riconosciuto il compito e la possibilità di farci vivere insieme più serenamente, in un'armonia sociale in cui la l'arte non è "ornamentale", ma uno strumento per creare benessere e per capire il nostro tempo.

Sono necessari percorsi innovativi di ricerca di spazi di nuova socialità, di interstizi relazionali, in microluoghi dove è possibile dare voce alle diverse forme di bisogno e a domande di senso per sperimentare un nuovo modo di abitare la realtà, da cui ripartire per incidere nel proprio contesto.

La società in cui viviamo ha bisogno di luoghi e modi altri, di spazi di immaginazione e sperimentazioni, eterotopici, dove esercitarsi a sollevare domande problematizzanti per diventare forma sociale fondata sul desiderio e sulla speranza di un futuro altro.

Il benessere è concepito in una logica ecologica e contestuale per cui l'individuo, inserito in una realtà socio-antropologica, necessita per il suo benessere, di condizioni concrete e reali nonché contestuali adeguate, di strumenti utili alla modificazione di esse e di possibilità di raggiungimento di condizioni idonee ad un'esistenza soddisfacente e al miglioramento della qualità di vita soggettiva e comunitaria.

"Quelli che definiamo problemi umani hanno sempre una duplice dimensione individuale e sociale e si coniugano sempre su un duplice versante: quello soggettivo e quello pratico oggettivo" (Amerio, 2004, p. 353). Una dimensione individuale perché è sempre l'individuo che deve affrontarli sia sul piano soggettivo sia pratico, una dimensione sociale perché non toccano quasi mai una sola persona, perché la loro origine è in generale connessa con la vita sociale, ed è nel contesto sociale che si possono sviluppare i modi per farvi fronte, per curarli e per cercare di prevenirli.

Tale possibilità di attivare "il processo di acquisizione del potere", quale acquisizione di controllo attivo sulla propria vita, è la definizione che Rappaport elabora per descrivere il concetto di empowerment, che viene poi allargato alla conquista di emancipazione, del dominio sugli eventi e dell'appropriazione di possibilità da parte di soggetti emarginati e svantaggiati.

Empowerment è un processo di conquista di abilità, raggiungibile da tutti, che apre la possibilità ad una nuova progettualità della propria vita, privata e sociale e una nuova percezione di sé e del mondo (Dallago, 2008).

Le diverse definizioni descrivono generalmente l'empowerment come un processo intenzionale e continuo, centrato sulla comunità locale, che si basa su il rispetto reciproco, la riflessione critica e la partecipazione collettiva.

È un processo tramite cui le persone riescono ad ottenere il controllo delle proprie vite, la partecipazione democratica nella vita della comunità di appartenenza, l'accesso ed il controllo a risorse di cui non godono in modo equo.

La formazione diventa funzionale per acquisire nuove risorse in più aspetti: è elaborazione per mobilitare risorse personali e per aggirare ostacoli interni, quali paura, scarsa autostima e mancanza di responsabilizzazione, che frenano la crescita nella capacità di agire e di scegliere; è acquisizione di competenze nei contesti dove possono essere applicate ed utilizzate; è orientamento nello spazio in cui lo scambio di esperienze permette e aiuta la creazione di rappresentazioni del futuro e l'elaborazione di difficoltà e problemi; diventa azione e sperimentazione, simbolica e limitata ad luogo protetto, di ciò che si è appreso per vivere, per comprendere attivamente e concretamente l'acquisizione e il raggiungimento di nuove abilità.

Nello scenario contemporaneo, dove le crescenti disuguaglianze e insicurezze creano contesti sempre più caratterizzati da disagio e fragilità, si stanno sviluppando pratiche, dibattiti e riflessioni sul potenziale di emancipazione individuale e collettivo nella pratica culturale, nella sua concezione di atto politico come processo in cui immaginare e desiderare insieme, creare in modo collettivo, per scoprire poi di poter agire a favore del proprio benessere e di quello della comunità con cui ci si relaziona.

Anche l'elaborazione del concetto di welfare culturale, pur nella sua parziale esaudività e nelle sue contraddizioni sul piano politico-istituzionali, arriva a considerare la cultura un bene pubblico indispensabile per il benessere individuale e collettivo, per la vita personale e per l'organizzazione delle relazioni fra i diversi gruppi che condividono lo stesso spazio urbano. Rappresenta un tentativo di messa a punto di un modello che individui nuovi rapporti tra le diverse fonti di finanziamenti dai settori pubblici e privati, destinati alla produzione culturale, che includa in essa pratiche nuove per l'accesso alla cultura, come fruitori e come produttori, di coloro che da essa sono esclusi, valorizzando sia i contributi che provengono dalle molte diversità che abitano la nostra città sia le nuove tecnologie della comunicazione declinate ad incentivare la partecipazione ai "luoghi", reali e simbolici della città e sia infine in grado di valorizzare pienamente il complesso patrimonio identitario cittadino.

È qui che si rinforza, sostiene Aureliana Alberici, «l'intreccio indissolubile tra la trasformazione della società e quella dei suoi membri, [...] aspetti costitutivi e necessari affinché il sistema possa vivere e il suo funzionamento si orienti all'innovazione. [...] Di qui un'attenzione del tutto inedita per l'esperienza di vita degli individui, le biografie, nelle quali si realizzano i vissuti e si manifestano le possibilità non vissute e i potenziali di sviluppo, anche formativi. Risorse soggettive che interagiscono in modo dialettico con il contesto e che non possono mobilitarsi a prescindere da esso» (Alberici, 2005).

3. Promuovere partecipazione culturale attiva: una proposta di itinerari

Nell'articolo "L'intervento pubblico nell'epoca della sua riproducibilità artistica", Rita Borioni analizza il New Deal americano come un periodo in cui venne realizzato

uno dei più grandi progetti di democratizzazione delle cultura. Il programma nasce sicuramente per offrire occupazione qualificata ai lavoratori della cultura, ma alla base si possono evidenziare obiettivi più ampi. «[...] Si volle anche che le arti e la cultura fossero accessibili a tutti gli americani a prescindere dalla condizione economica, dal fatto che vivessero in sperdute aree rurali o che fossero afroamericani, ispanici o nativi americani» (Borioni, 2015, p. 65). E ancora: «In questi pochi anni oltre a sperimentare nuovi linguaggi, gli artisti e gli operatori culturali americani erano stati obbligati a confrontarsi con il pubblico, non con quello selezionato e avvezzo a star seduto in un teatro o a scivolare silenzioso tra i quadri di un museo. L'arte, anche quella sperimentale, innovativa, talvolta radicale, ebbe a che fare con la massa, con i millions e con il postulato che l'arte e la cultura sono un diritto diffuso e una necessità dell'individuo. In sostanza, uno dei diritti fondamentali del cittadino e uno strumento indispensabile per la piena realizzazione della democrazia» (Borioni, 2015, p. 66).

L'accesso ai saperi e all'apprendimento è un aspetto determinante per la l'autonomia, l'autorealizzazione e la libertà degli individui, che attivano un processo di attribuzione di significato a partire dalla loro esperienza delle dinamiche sociali e culturali e dal loro incontro con il mondo.

Il progetto "Teatro e cittadinanza" (Gobbi, Zanetti, 2011), portato avanti dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna e dal Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di San Marino, si inserisce in questa cornice di riferimento, fondandosi sulla convinzione che, con le sue potenzialità di creatività e innovazione, il teatro possa essere in grado di trasformare e di rafforzare le competenze sociali e personali dei cittadini, nell'ottica anche dell'apprendimento lifewide, e di rispondere all'esigenza di attivare e sostenere processi di welfare generativo e culturale e di partecipazione culturale attiva. Il filo conduttore è costituito da un concetto di cittadinanza basato su quelle esperienze che hanno come finalità il potenziamento dell'autonomia dell'individuo, il riconoscimento della propria identità e la capacità di attivare processi di cambiamento e di progettualità esistenziale.

Si animano processi creativi e innovativi in grado di restituire ai soggetti, cittadini e cittadine, la capacità di riconquistare un protagonismo riflessivo attraverso forme di cittadinanza attiva e di ricostruire un bisogno di coesione sociale, nel riconoscimento delle cittadinanze plurali e nella sperimentazione di forme di partecipazione culturale attiva.

Il progetto si articola in diversi livelli e mette a sistema tipologie eterogenee di spettacoli, interventi e azioni formative, culturali e sociali, coinvolgendo istituzioni, associazioni, famiglie e la cittadinanza.

Le sue radici affondano nella realizzazione del
Festival Teatrale della Cittadinanza Democratica

Il Festival s'innesta sul territorio andando a costituire un evento culturale per tutta la comunità, un'opportunità di arricchimento e di formazione personale. La rassegna, che si realizza dal 2007, costituisce un momento di aggregazione culturale proprio intorno al tema dell'esercizio di una cittadinanza attiva e ad una riflessione su temi urgenti ed attuali che diventano chiavi di lettura per analizzare il presente e sguardi diversi con cui immaginare il mondo.

Le quattro serate di eventi teatrali fanno da corollario alle giornate di laboratorio e formazione sull'uso del teatro come strumento educativo.

I più significativi esponenti del teatro italiano vengono messi a confronto con persone che il teatro amano, ma che non sono parte del sistema teatrale: spettatori, studiosi e studenti, talvolta anche attori, ma prima di tutto cittadini, professionisti dei più vari settori, possono trarre motivazioni forti per il quotidiano di tutti i giorni, per il lavoro, per la vita. In un momento così delicato a livello mondiale e locale, mentre discutiamo di come sostenere la verità, le regole e il bene comune contro gli interessi delle parti, ecco che il teatro ci viene in aiuto come pratica di ricerca, di recupero di memoria, coraggio e dignità: non è questo il teatro della finzione, delle verità camuffate, ma della via più dura e scomoda, quella che non nasconde nulla.

TEATRO E CITTADINANZA
VIII Festival Teatrale della Cittadinanza Democratica
Cittadin* ma non troppo – itinerari infranti tra lavoro, dignità, futuro
 28 agosto - 1 settembre 2015 Repubblica di San Marino

Università degli Studi della Repubblica di San Marino
 Dipartimento di Scienze Umane
 di@unsm.sm
 www.unsm.sm/teatroecittadinanza

Università di Bologna
 Dipartimento di Scienze dell'Educazione
 teatroecittadinanza@gmail.com
 www.edu.unibo.it

SUMMER SCHOOL
 L'ottava edizione della Summer School propone una riflessione sul tema del lavoro come elemento essenziale per la dignità delle persone e per la possibilità di progettare il proprio futuro. Nel teatro scenario attuale affrontare questo tema significa parlare di diritti negati, di disuguaglianze, di sogni che si sono rotti, di illusioni sbavate. Si parla di lavoro e si fugge per salvarsi, si muore per quel lavoro che ci fa vivere. Sono itinerari infranti, che vogliamo attraversare e raccontare negli spazi che il teatro apre, con incontri e percorsi teatrali, insieme agli artisti del festival.

Destinatari: studenti universitari, insegnanti, educatori, formatori. È aperta a tutta la cittadinanza, a tutti coloro che sentono l'esigenza di approfondire le proprie conoscenze in ambito teatrale ed educativo o di trovare nuove forme di partecipazione attiva e di coesione sociale.

Conduzione del laboratorio: Pietro Floridia, Costanza Melica
Iscrizione: domanda di ammissione scaricabile dal sito www.unsm.sm/teatroecittadinanza
Data del corso: 28 agosto - 1 settembre 2015
Termini iscrizione: 7 agosto 2015
Costi: 200 €
 Info: Segreteria scientifica e organizzativa +39 0549 687007

Festival Teatrale della Cittadinanza Democratica
Teatro Titano - Repubblica di San Marino
 Ideazione Laura Gobbi e Federica Zanetti
 Direzione artistica Federica Zanetti
 in collaborazione con gli Istituti Culturali

Venerdì 28 agosto ore 18.00
Teatro Due Mondi presenta **Lavorato** al OMSA con Federica Beltracchi, Tania Horstmann, Angela Picchi, Maria Regosa, Renato Valmor, Angela Cavalli, regia Alberto Grilli
Sabato 29 agosto ore 21.30
La costruzione: Uno studio sulle opere e i carri di lavoro di e con Ascanio Celestini e Alessio Lega con Guido Baldoni alla fisarmonica
Domenica 30 agosto ore 21.30
Proiezione del documentario lo sto con lo sposo regia di Gabriele Del Grande, Khaled Soliman Al Nassiry, Antonio Augugliaro. Alla presenza di Taimeneh Fared
Lunedì 31 agosto ore 21.30
La Corte Capitale presenta **Wonder Woman** di e con Antonella Questa, Giuliana Musso, Marta Cusumà
Martedì 1 settembre ore 21.30
Performance finale dei Corsisti della Summer School e della Junior Summer School, regia Micaela Casalbini, Pietro Floridia, Emanuele Valenti

2010 Lavoratori OMSA Teatro due Mondi (Foto: S. Spook)

2010 La costruzione Uno studio sulle opere e i carri a trazione animale (Foto: M. Marini/M. Anselmi - Epini)

2010 lo sto c'è... 1000 documenti del 1900 (Foto: G. Caputo)

2010 Wonder Woman (Foto: A. Ferrara)

2010 Performance finale consulti summer school (Foto: M. Luffmann)

Figura 1 – Cartolina relativa al programma culturale e formativo del 2015.

Summer School e Junior Summer School “Teatro ed Educazione alla Cittadinanza”

La Summer School è nata con il Festival, o forse sarebbe meglio dire che il Festival serve da cornice alla Summer School. Rivolta agli operatori scolastici ed extrascolastici che considerano il tema della cittadinanza attiva e democratica occasione per costruire una proposta di rinascita civile, la *Summer School* nasce parallelamente al Festival della Cittadinanza Democratica con lo scopo di coniugare la ricerca artistica e creativa alle problematiche sociali e all'attualità. Ci ricorda Gigi Gherzi, artista e regista: «Per una volta l'anno gli antichi greci si fermavano. La città tutta si ritrovava nello spazio del teatro, spazio civile, religioso e di festa.

La città si fermava per riflettere, fare il punto, ripensare il passato per poter vivere un futuro migliore. Tutti, ricchi e poveri, il coro dei cittadini, a tessere un filo tra le vicende narrate e la vita reale degli spettatori. Funzionava. Ce ne ricordiamo ancora oggi» (Gigi Gherzi, Progetto Antigone a Macao, n.d.) Così proviamo a rivivere il teatro

come uno strumento di discussione, un social network nella sua accezione più pura, fonte di emancipazione individuale e di educazione della collettività.

Con la *Summer School* si è inteso stimolare una riflessione sull'uso del teatro come strumento per educare alla cittadinanza, mettendo accanto alle esperienze degli attori e dei registi quella dei docenti universitari. L'articolazione del corso rispecchia questa intenzione: workshop con gli artisti del festival, laboratori teatrali, seminari con i docenti, spettacoli teatrali serali per trasformare i pensieri individuali in collettivi, per valorizzare la relazione tra attore e spettatore, tra individuo e comunità.

Nel 2011 il Festival si è arricchito di un'altra proposta, la *Junior Summer School*, rivolta ad un gruppo di 30 adolescenti, nella prospettiva di considerare il teatro anche come strumento di riduzione e prevenzione del disagio giovanile e soprattutto come processo che mette al centro lo scambio, la collaborazione e il lavoro di gruppo.

Questa proposta è realizzata in collaborazione con la Compagnia Teatro dell'Argine (San Lazzaro, Bologna), La Città del Teatro (Cascina, Pisa), la Compagnia Punta Corsara di Scampia (Napoli).

Il campus intensivo, strutturato come la *Summer School* per gli adulti, ha tra le finalità principali quella di insegnare ad utilizzare il proprio corpo per esprimersi e comunicare e a conoscere e sperimentare nuove forme di apprendimento e di espressione, in un contesto in cui il rispetto delle diversità e delle differenti visioni del mondo diventano gli elementi su cui si intrecciano le relazioni con gli altri.

Dagli appunti di Micaela Casalboni, attrice e guida del gruppo, insieme ad Emanuele Valenti, si legge: «[...] nel teatro hanno trovato in qualche modo un approdo. Un luogo. Un gruppo. Un obiettivo. E, più che qualcosa da dire, che in genere hanno già, eccome, ben stretto in qualche parte del corpo, del cervello, del cuore e dello stomaco, hanno trovato nel teatro un modo inedito e, in un certo senso, stupefacente e meraviglioso con cui dirlo, quel qualcosa. E “dirlo”, a teatro, significa automaticamente “dirlo a qualcuno”, “condividerlo”, perché non si dà teatro senza qualcuno che lo guardi, che lo ascolti, che *partecipi*, appunto».

TEATRO E CITTADINANZA

VII Festival Teatrale della Cittadinanza Democratica
 Chhadr' mq nqn toppo - Itinerari nhrnd hq lavoro, dignità, futuro
 Repubblica di San Marino



01/9

I corsisti della Junior Summer School presentano

STORIA DI UNA NAZIONE

Regia di
 Wilma Coudari
 Simona Frazzini

Atto unico
 Caterina Barabelli
 Cristina Cirio
 Cui
 Bianca Alisa
 Claudia Arletti
 Alberta Cavallotti
 Marika Celis
 Gemma Cuomo
 Carolina De Marco
 Maria Ferris
 Lorenza Ferraro
 Alberta Fiori
 Tommaso Fugli
 Aurora Fumani
 Angelo Genovati
 Giulia Giordani
 Margherita Santoli
 Alessia Grillo
 Sofia Gubini
 Martina Luterzoli
 Martina Lazzari
 Stefania Rossi
 Paris Rossi
 Nicola Margonni
 Isabella Palmieri
 Carolina Panti
 Alessandra Patrone
 Irene Tassinari

La Junior Summer School è un campo estivo di laboratori teatrali e incontri artistici dedicati ad adolescenti dai 14 ai 17 anni provenienti da diverse regioni d'Italia e condotti da Emanuele Valentini di Punta Corsica e da Niccolò Cavallotti del teatro dell'Argine. 25 formidabili ragazzi e ragazze, arrivati da Napoli, Pisa, Bologna e San Marino hanno vissuto insieme questi cinque giorni del festival, partecipando ad attività laboratoriali, distaccati dagli spettacoli a teatro, incontrando gli artisti, intracciando nuove amicizie. Come conseguenza, l'insieme espositivo della Junior Summer School si conclude con una performance finale sul palcoscenico, nata, creata e montata in questi cinque giorni, grazie allo guida esperta di Niccolò ed Emanuele.

Spazio Teatro dal 21/01
 Poesia San Marino 1
 San Marino

"Storia di una nazione" nasce dalle riflessioni dei ragazzi intorno al tema del lavoro, dei diritti e del futuro, all'interno dei giochi e degli esercizi teatrali proposti nei laboratori. Dalle loro improvvisazioni e dalle loro idee sono nati i personaggi che i ragazzi hanno creato insieme in questo spettacolo corale. Una nazione, il lavoro, l'occupazione, il futuro... chi più dei ragazzi ha voce in capitolo per parlare di questi temi?

Non facciamo ciò che dobbiamo /
 ciò che dobbiamo, confusamente
 dobbiamo /
 confusamente facciamo,
 confusamente dobbiamo /
 finché scopriamo, finalmente
 scopriamo, finalmente
 scopriamo." Kurt Vonnegut

Figura 2 – Foglio di sala dello spettacolo conclusivo della Junior Summer School

DIVERSIAMOCI. Itinerari creAttivi per le giovani generazioni rinforza la natura culturale ed educativa del progetto “Teatro e cittadinanza” rivolgendosi alla scuola sammarinese (dalla scuola dell’infanzia alla scuola secondaria di II grado), agli insegnanti, ai bambini e alle bambine, agli adolescenti con i quali si vogliono affrontare le sfide e gli scenari complessi del nostro tempo attraverso il linguaggio teatrale. La proposta si articola in una rassegna teatrale (inserita nella programmazione del teatro pubblico), in laboratori e incontri di formazione, accomunati dal tema della diversità, nella sua molteplici sfaccettature, a partire dalle differenze di genere, per poter riflettere sulla possibilità di riconoscerle e valorizzarle, per prevenire discriminazioni e comportamenti violenti, frutto di stereotipi e pregiudizi incapaci di dialogare con le esigenze e le realtà dell’oggi.

Per concretizzare e rinforzare questa alleanza tra teatro e scuola, tra cultura ed educazione, occorre, da un lato, che la “formazione del pubblico” teatrale si configuri come elemento indispensabile nella costruzione di politiche culturali inclusive, che assegnino alla cultura non un mero valore di mercato, ma di strumento di emancipazione, di crescita personale e collettiva, di spazio pubblico. Dall’altro dobbiamo riconoscere al teatro, nel suo rigore estetico ed artistico, la capacità di essere strumento educativo, di apprendimento e non solo una tipologia di intrattenimento. Veri e propri giacimenti di creatività e innovazione, le potenzialità di apprendimento offerte dal teatro non sono

ancora sufficientemente sviluppate ma lo potranno, anzi, lo dovranno essere in futuro, soprattutto per rispondere alla necessità irrinunciabile delle società contemporanee di elevare i livelli di conoscenza e competenza dei propri cittadini e cittadine, in particolare di rafforzare quelle competenze sociali e personali che stanno alla base della formazione ad una cittadinanza critica e consapevole.

Promuovere partecipazione culturale attiva significa allora imparare a fruire, praticare e vivere le arti come comprensione, interiorizzazione e libera interpretazione della realtà sociale; ma anche come attività collettiva, come espressione del processo attraverso il quale i bambini e le bambine negoziano, condividono e creano cultura fra di loro e con gli adulti (Zanetti, 2014).

Il Corso di Alta Formazione “Teatro per la comunità e l’inclusione sociale”, proposto dall’Università di Bologna dal 2008, è quello che garantisce la continuità del percorso. Si rivolge a professionisti in ambito educativo, sociale e artistico: operatori nel settore socio-pedagogico, insegnanti ed educatori, assistenti sociali, animatori e mediatori, ma anche chi opera nel settore artistico e culturale e a tutti coloro che nel confronto con il teatro possono trovare nuovi stimoli per il proprio lavoro, un nuovo senso di partecipazione alla comunità, nuovi linguaggi per nuove progettualità educative. Il percorso didattico, in cui si intrecciano approcci teorici e metodologici, ha tra gli obiettivi principali:

- conoscere e analizzare esperienze educative in cui il teatro diventa strumento di potenziamento dell’autonomia dell’individuo, di riconoscimento della propria identità, di attivazione di processi di cambiamento e di partecipazione.
- Sapere progettare interventi educativi in cui il teatro diventi possibilità di leggere criticamente un mondo in continuo divenire e plurale, di confronto con gli altri, di partecipazione culturale attiva.
- Costruire e valorizzare reti di collaborazioni fra esperti del mondo dell’educazione e della formazione con esperti del teatro per promuovere processi di inclusione e di coesione sociale.

Il corso nasce da un progetto condiviso da numerose artisti e registi, oltre che da realtà che come la Compagnia della Fortezza, Compagnia del Teatro dell’Argine, Teatro Nucleo, Cantieri Meticci, Compagnia Punta Corsara, Teatro delle Albe, La Città del Teatro, Teatro Due Mondi. Realtà che, confrontandosi con contesti come le carceri, i luoghi di accoglienza dei immigrati, dei rifugiati e dei richiedenti asilo, con persone con disabilità, o con i contesti più fragili delle nostre città, hanno accettato la sfida al cambiamento e al riconoscimento delle diverse cittadinanze.

Ed è questo che si legge perdendosi nelle “Strade blu”: «...Ma non era perduta la possibilità, come dice Alce Nero, di andare oltre. Un uomo non può modificare l’ego, perché l’ego come una cellula, non può crescere più di tanto. [...] Non così ciò che il vecchio del Jersey aveva definito l’angolo visuale: quello si può ampliare. Il potenziale e la speranza di un uomo consistono appunto nel poterlo variare. L’essere umano non è un’impronta di cera senza vita ricalcata su un gran volto di pietra. È piuttosto un volontario, o un soldato di ventura libero di usare le inclinazioni del passato nel modo più adatto, libero di percepire la matrice originaria e, nei limiti delle proprie capacità, di cambiarla. Vedendo sia la fatalità del tentativo di far rivivere la vecchia vita sia il pericolo del tentativo di cancellarla, l’uomo può acquistare la capacità di rigenerarsi.

La sua forma più autentica non dipende dal ripetere bensì dal cambiare i vecchi schemi.» (Least Heat-Moon, 1988, pp.479-480)

Bibliografia

- AA.VV. (2008), *Il lavoro nella comunità locale*, Quaderni a cura di Animazione Sociale, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Alberici, A. (2005), *Centralità del soggetto: diritto di cittadinanza*, in «LLL Focus on Lifelong Lifewide Learning», Anno 1/N. 2, 1 giugno 2005, <http://rivista.edaforum.it/numero2/mon-alberici.htm>
- Alberici, A., (2002), *L'educazione degli adulti*, Roma, Carocci.
- Amerio, P. (2004), *Problemi umani in comunità di massa. Una psicologia tra clinica e politica*, Einaudi, Torino.
- Bertin, G. M. (1978), *Società in trasformazione e vita educativa*, La Nuova Italia Editrice, Firenze.
- Bertin, G. M. (1978, a cura di), *L'educazione estetica*, La Nuova Italia Editrice, Firenze.
- Borioni, R. (2015), *L'intervento pubblico nell'epoca della sua riproducibilità artistica*, in «Left Wing» n. 4, 2015, pp. 62-66.
- Dallago, L. (2008), *Che cos'è empowerment*, Carocci, Roma.
- Gherzi, G. (2013), *Atlante della città fragile*, Sensibili alle foglie, Roma.
- Gherzi G. (n.d.), *Progetto Antigone a Macao*, da <http://www.gigigherzi.org/senza-categoria/antigone-a-macao>.
- Gobbi, L., Zanetti F. (2011, a cura di), *Teatri re-esistenti. Confronti tra teatro e cittadinanze*, Titivillus, Corazzano (Pisa).
- Least Heat-Moon, W. (1988), *Strade Blu*, Einaudi, Torino.
- Marzano G., Guzzo, E. (2014, a cura di), *Un' avventura utopica. Teatro e trasformazione nell'esperienza del Gruppo Teatro Comunitario di Pontelagoscuro*, Titivillus, Corazzano (Pisa).
- Sorrentino, M. (2009), *Teatro partecipato*, Titivillus, Corazzano (Pisa).
- Tramma S. (2009), *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Franco Angeli, Milano.
- Tramma S. (2015), *Pedagogia e contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma.
- Zanetti, F. (2014), *Promuovere la partecipazione culturale come processo di educazione alla cittadinanza: un nuovo rapporto tra teatro e infanzia*, in «Infanzia», 2014, 4/5, pp. 292-297.

8. Le competenze per l'apprendimento permanente

di Roberta Caldin, Manuela Gallerani – Alma Mater Studiorum
Università di Bologna
e Massimiliano Costa – Università Ca' Foscari Venezia

1. Introduzione¹

L'idea di una educazione per tutta la vita affonda le radici storiche nel magistrale insegnamento di Comenio: soprattutto nella *Pampaedia* egli contempla l'intera vita, *dalla culla al sepolcro*, come cammino in cui l'uomo — il *viator* cristiano — sempre apprende perché sempre disponibile alla conoscenza e all'educazione. Ciò comporta una compiutezza, temporanea e destinata ad essere trascesa, delle mete di volta in volta conquistate; ma il procedere umano verso la perfettibilità (nel senso di *perficere*, compiere) comporta anche la sua incompiutezza, in una continua alternanza di tensione dall'uno all'altro polo (Comenius, 1656, 1968).

In tal senso, nell'ottica pedagogica, è utile il richiamo al tema delle *opposizioni correlative* (o *opposti polari* o *polarità*), ossia “di una via che tra le contraddizioni e le antinomie di ogni tempo e del nostro in particolare metta in luce proprio ai fini educativi il valore positivo, ambiguo delle opposizioni [...] nel senso che nella medesima esperienza i due aspetti, pur opponendosi, non si eliminano, anzi si richiamano, e anche quando un aspetto raggiunge il suo *maximum* non esclude mai il suo opposto” (Guardini, 1925, 1964)². L'educazione, infatti, si va sempre più configurando come una costante tensione verso un *topos*, una meta da conseguire che si colloca sempre oltre il traguardo già raggiunto, indicando il processo umano di crescita come continua ricerca e incessante divenire, mai esaustivamente compiuti. Il futuro (la progettualità pedagogica), allora, assume la dimensione di una metafora topologica: l'*altrove* — il *non ancora di noi stessi* — rinnova, quotidianamente, la scommessa tra l'*attuale* e il *possibile*, conferma il protendersi umano come superamento di sé dall'immanenza, reitera l'infinita conquista verso il luogo a cui tendiamo e che, appena conseguito, ci svela un altro luogo più lontano, forse ancora raggiungibile.

L'educazione per tutta la vita non può che essere universale (i soggetti sono tutti e ciascuno), totale (persegue l'integrazione degli interventi), globale (riguarda tutto l'uomo), continua (coinvolge tutte le età e le epoche della vita), scientifica (forma personalità critiche). In questo modo, l'educazione permanente e per tutta la vita acquisisce una caratterizzazione specifica anche rispetto all'educazione degli adulti: si tratta di una differenza quantitativa (il tutto comprende la parte), ma anche qualitativa (il tutto è diverso

¹ Di Roberta Caldin.

² Si veda anche Guardini R., *Le età della vita*, Vita e Pensiero, Milano (1957⁴) 1992.

dalla somma delle parti). Spazio e tempo sono, quindi, coordinate imprescindibili e specifiche nell'educazione permanente, ma non sufficienti: è necessario che l'educazione permanente divenga uno stile di vita, un'idea regolativa e un ideale educativo intesi come traguardi da raggiungere dei quali, tuttavia, è difficile stabilire tempi e metodi di realizzazione; una *pedagogia per il tempo futuro* che promuova una vita più giusta in una società più giusta; *principio educativo fondante* delle società in evoluzione.

Così intesa l'educazione per tutta la vita corrisponde, precipuamente, all'idea generale di educazione, possedendo di quest'ultima tutti i caratteri distintivi e i tempi/luoghi esistenziali di ciascun soggetto coinvolto.

Nei brevi contributi che seguono, vengono poste in luce alcune coordinate fondanti dell'educazione permanente: nel saggio di Manuela Gallerani la puntualizzazione è sul concetto di *prosemicità*, come competenza chiave dell'educazione permanente e partecipazione responsabile all'umana esistenza; in quello di Massimiliano Costa, la focalizzazione riguarda la dimensione del *learnfare*, utile ai funzionamenti e sollecitante un welfare delle capacitazioni volto all'apprendimento permanente. Entrambi i contributi concorrono a rendere maggiormente intelligibile e poliedrico il tema dell'apprendimento permanente, in un'ottica formativa ed educativa rinnovata dagli orientamenti attuali e dalle più recenti ricerche in quest'ambito.

2. L'apprendimento permanente tra life skills, capability e prosemicità³

In parallelo al riconoscimento dei diritti fondamentali della persona, nel macrosistema delineato dalle società complesse occidentali (learning society), le *competenze* e l'*apprendimento* si profilano come risorse – e diritti – ineludibili (Isfol, 2013; Le Boterf, 2000; Perrenoud, 2003) per rispondere sia alle esigenze educative e formative richieste dai moderni sistemi comunitari (culturali, formativi, organizzativi e lavorativi), sia per orientare l'*innovazione* e il cambiamento negli stili di vita personali, professionali e lavorativi degli adulti (OECD, 2014; OECD, 2012; Mezirow, 1991). Tuttavia, per realizzare la propria *progettazione esistenziale* è indispensabile imparare a sviluppare, nelle diverse età della vita, *competenze strategiche* (come l'*imparare ad imparare*) e *foundation skills* – Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-rich Environments, ossia capacità conoscitive ed interpretative della realtà: “The ability to access, use, interpret and communicate [...] information and ideas, in order to engage in and manage the [...] demands of a range of situations in adult life” (OECD, 2012, p. 34) – per poter esprimere responsabilmente *agency* ed *engagement*. Non disgiunte da strategie di *coping*, dalla *riflessività* (*cura sui*) e da un *pensiero divergente* proattivo che permetta di affrontare in modo dinamico e flessibile (OECD, 2016) le ricorrenti istanze e i *rischi* del vivere (iper)moderno.

³ Di Manuela Gallerani.

La *sfida* dell'apprendimento permanente riguarda, dunque, la possibilità di rileggere l'educazione degli adulti attraverso nuove prospettive di ricerca, molteplici sguardi epistemologici e metodologie (Baldacci *et al.*, 2012; Paape & Pütz, 2002) che sappiano rivalutare i *saperi esperienziali*, l'educazione informale in età adulta, la formazione e i *saperi* dell'esperienza contemplando, per esempio, il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali. Da tutto questo dipende la capacità dell'adulto di acquisire e sviluppare lungo il corso della vita – *lifelong, lifewide, lifedeeep* – competenze plurime e *life skills*, attraverso un approccio alla conoscenza di tipo attivo, motivato e orientato dall'imparare ad imparare: come preconditione in grado di facilitare la *possibilità* e la *capacitazione* (capability), quali espressioni della *libertà* di compiere scelte ed opzioni da parte di ciascuno (Sen, 1992; Sen, 2009). In un'ottica sistemica, tale processo si traduce nella possibilità di accedere a una pluralità di chance e di stili esistenziali in modo *permanente*, ma con la consapevolezza che “Because of its strong links to employment, earnings, overall wealth and the well-being of individuals, education can reduce inequalities in societies, but it can also perpetuate them” (OCSE, 2015, p.78). Di qui, P. Bélanger e P. Jarvis sottolineano la cogenza del *lifedeeep learning*, ossia dei processi apprenditivi di tipo *profondo* (Jarvis, 2009), perché radicati nella storia e nella memoria di ciascuno di noi che costituisce un *nodo* – immerso in un sistema di segni, significati e simboli condivisi – di un'ampia e complessa rete socio-culturale.

In questo quadro di riferimento, le *life skills* – concetto introdotto nel 1993 dal documento *Life skills education in schools* dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) – rappresentano un efficace strumento per promuovere l'inclusione, l'empowerment e l'autorealizzazione delle persone. L'indicazione dell'OMS viene recepita dalle politiche europee e ne troviamo l'eco nel *Libro Bianco* (1996) di Édith Cresson e Pádraig Flynn, laddove è rimarcata l'esigenza di insegnare ad apprendere sempre, permanentemente, in linea con i trend della *società conoscitiva*. Nel 2007 l'Unione Europea presenta il *Piano d'azione in materia di educazione degli adulti: è sempre il momento di imparare* (COM 2007, 558 def.) che definisce la competenza come un insieme complesso di conoscenze, abilità, capacità e strategie, inoltre prospetta otto *competenze-chiave* considerate indispensabili, ovvero da coltivare lungo tutto l'arco della vita. Tra loro strettamente intrecciate e funzionali allo sviluppo dell'*imprenditorialità* e dell'*innovazione* riguardano sia l'espressione di sé (leadership, spirito di iniziativa), sia le capacità personali nel saper tradurre e trasformare le idee in azioni efficaci ed inedite (capacità di assumersi rischi, creatività). Pertanto, svolgono un ruolo cruciale nel caratterizzare azioni e progetti di istruzione e formazione, pensati in stretto rapporto con il territorio, rivolti allo sviluppo di approcci organizzativi più equi e sostenibili.

Ebbene, all'interno di questo framework riteniamo che la *prosemicità* rappresenti un'ulteriore e significativa competenza-chiave, proprio perché riguarda il *saper comunicare* se stessi e il proprio *essere-nel-mondo* (in senso heideggeriano) declinato in modo peculiare, in ciascuna persona, nelle forme del *sapere, saper essere, saper fare e saper imparare ad imparare*. La prosemicità intesa come competenza, o come *capability* – riprendendo l'approccio di A. Sen – si incardina sul principio etico bertiniano “realizza te stesso realizzando l'altro da te”, sicché delinea una modalità di relazione dialogica e paritaria fondata sul reciproco *riconoscimento* e la reciproca *responsabilità*

(Gallerani, 2014). Restituisce, dunque, un porsi esistenziale che si profila come un *colloquio* (à la Heidegger) e rinvia alle posture di chi si impegna a concretare *intenzionalmente* e responsabilmente uno stile democratico, empatico e prosociale di approssimarsi all'Altro. In altri termini, descrive una *matrice di senso* e un agire caratterizzato dall'*impegno*, dalla *fiducia* (in se stessi e negli altri) e da una *generatività* costruttivo-creativa (Gallerani, 2016) che trova la sua piena espressione nelle molteplici forme di un "abitare etico" (Gallerani, 2011). Scomponendo la parola *pros-se-mi-ci-tà* in sillabe è più semplice comprenderne il significato sia generale che particolare. In estrema sintesi, la radice *pros-* richiama il ruolo svolto dalla prossemica (e dal linguaggio non verbale) nell'incontro, o nell'approssimarsi all'Altro; la particella *se-* sta a indicare sé (stesso) pronomi di terza persona singolare ed esplicita il protagonista della *relazione*. Il *mi-* implica *me* (la mia *intenzionalità*, la mia partecipazione nella relazione); il *ci-* sottolinea la relazione che sussiste tra *noi* (soggetti della relazione) e quindi *ci* impegna a condividere una reciproca responsabilità. Infine, *-tà* indica la direzione verso cui tende la relazione, ossia verso la comunità più ampia, cui ciascuno partecipa (in sintonia con il concetto di *Noità* teorizzato da J-L. Nancy). Esplicita, inoltre, l'impegno ad aderire e *partecipare* responsabilmente all'esistenza, prefigurando una possibile leva per il cambiamento nella comunità di appartenenza, in direzione dell'*inattuale* (e dell'*utopico*), qui inteso nell'accezione nietzschiana, come *idea limite* verso cui tendere (per una più puntuale analisi teoretica e operativo-progettuale della prossemicità sia lecito il rimando a Gallerani, 2012 e 2014).

In ultima analisi, declinare e tradurre la propria responsabilità in uno stile di vita orientato alla prossemicità vuol dire attribuire senso e significato ad ogni azione, in ogni contesto e momento dell'esistenza, in funzione di una progettazione esistenziale *lifelong*. In tal senso, la prossemicità contribuisce a un'*etica della comprensione* (del genere umano) che svolge un ruolo cardine nel promuovere un'educazione permanente concepita come risorsa indispensabile per l'empowerment sia individuale che sociale.

3. Le competenze per l'apprendimento permanente come struttura fondante del *learnfare* delle capacitazioni⁴

In una società in cui la riflessività, la criticità, la capacità di ri-orientare continuamente le proprie competenze divengono gli elementi per la costruzione di società più libere e più eque, il *lifelong learning* diventa l'orizzonte di senso e il percorso di metodo, individuale e collettivo, con il fine di promuovere a livello planetario processi democratici e di sviluppo umano, nella complessità della moderna organizzazione sociale (Alberici 2008). L'"apprendimento permanente" è definito dalla l. n. 92/2012, in linea con le indicazioni dell'Unione europea, come «qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale».

⁴ Di Massimiliano Costa.

Le recenti leggi in Italia disegnano un nuovo diritto di cittadinanza emergente dall'intersezione delle policy per l'apprendimento continuo e permanente⁵, la certificazione delle competenze⁶ e l'orientamento integrato⁷. Come mostra infatti l'art. 1 del d.lgs. n. 13/2013 « la Repubblica ... promuove, l'apprendimento permanente, quale diritto della persona e assicura a tutti pari opportunità di riconoscimento e valorizzazione delle competenze comunque acquisite in accordo con le attitudini e le scelte individuali e in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale». La consapevolezza che accompagna gli articolati di queste leggi è che il cittadino possa diventare protagonista di un percorso evolutivo di cittadinanza centrato sulla personale capacità di scegliere e attivare, in tutte le fasi della propria vita, le risorse di apprendimento per poi vedersi riconosciuti e valorizzati i *learning outcome* generati. L'apprendimento diventa il cuore del welfare attivo, inclusivo e partecipato, inteso come parte integrante di una nuova rete di protezione che il soggetto concorre a costruire, impegnandosi in prima persona. Il cittadino è un attore sociale, partecipa al processo di creazione di significati, protagonista attivo nella costruzione della conoscenza e nel processo di apprendimento, incluso in modo costitutivo nei contesti di vita. Apprendere diventa, pertanto, non una necessità che trova nel produrre o nel fare la sua finalità, quanto piuttosto diventa espressione profonda e consapevole di una libertà realizzativa che si estrinseca in un progetto di vita, di lavoro, di partecipazione sociale, responsabile e insieme libera.

La competenza per l'apprendimento permanente rappresenta così il diritto centrale del nuovo *learnfare* (Margiotta 2012). Ne emerge la centralità dei contesti di capacitazione intesi come reali opportunità di apprendimento, grazie ai quali il cittadino sceglie

⁵ Cfr: Legge 28 giugno 2012, n. 92 recante Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita; DPR n. 263/2012 Riforma ordinamentale dell'istruzione degli adulti in Italia regolamentata; Decreto interministeriale del 13 febbraio 2013 del Ministero del lavoro e delle politiche sociali di concerto con il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della ricerca che recepisce l'Intesa in Conferenza Unificata del 20/12/2012 riguardanti le politiche dell'apprendimento permanente e gli indirizzi per l'individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali, ai sensi dei commi 51 e 55 dell'art. 4 della L. n. 92/2012.

⁶ Cfr: Decreto legislativo del 16 gennaio 2013 n.13 recante definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'art. 4 comma 58 e 68 della legge 28 giugno 2012, n. 92; Circolare ministeriale 13 febbraio 2015 concernente l'Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione seguito del DM n. 254 del 2012 (indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo; Decreto interministeriale (MLPS MIUR) del 13 gennaio 2014 di costituzione del Comitato Tecnico Nazionale ai sensi dell'art. 3, c. 5, d.lgs. 137/2013 del 16 gennaio 2013; Circolare ministeriale 13 febbraio 2015 concernente l'Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione seguito del DM n. 254 del 2012 (indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo).

⁷ Cfr: Decreto interministeriale del 13 febbraio 2013 del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali di concerto con il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della ricerca che recepisce l'Intesa in Conferenza Unificata del 20/12/2012 concernente la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente; Accordo in Conferenza Unificata del 5 dicembre 2013 recante la "Definizione delle linee guida del sistema nazionale dell'orientamento permanente".

di attivare propri percorsi di sviluppo e progetti di vita (Costa 2012). Le competenze per l'apprendimento permanente non producono abilità produttive, ma piuttosto consentono al cittadino di rendersi conto sia del conflitto cognitivo che la società complessa gli pone davanti, sia delle strategie cognitive ed emotive che utilizza non solo in funzione di una acquisizione di nuove conoscenze o saperi, ma anche come mezzo di autoregolazione dei suoi processi di esperienza e relazione, nella loro retroazione rispetto le capacitazioni. In questa prospettiva, dobbiamo poter pensare alle politiche in funzione della creazione di quelle condizioni che possono consentire l'esercizio di una effettiva libertà sostanziale degli individui, di una cittadinanza attiva anche sul terreno della formazione lifelong che, in questo senso, rinvia a diritti e a valori non negoziabili. Apprendere diventa pertanto non una necessità che trova nel produrre o nel fare la sua finalità, quanto piuttosto come libertà realizzativa di un progetto di vita, di lavoro, sociale, responsabile e insieme libero.

La prospettiva del *lifelong learning* afferma l'idea che i soggetti producano la loro biografia e interpreta i processi di sviluppo in chiave trasformativa, di scostamento e di ri-orientamento, rispetto ad un percorso di apprendimento che, fino a pochi decenni fa, era lineare e programmato. Emerge un quadro rinnovato che ridefinisce il concetto stesso di adulto e adultità, in ordine ai fattori di cambiamento e transizione. L'interpretazione formativa del *lifelong learning* consegna una visione e una concezione del tempo di apprendimento non lineare, complesso, fluido, pieno di relazione e caratterizzato da un flusso continuo di esperienze generative di apprendimento: queste rappresentano la condizione necessaria per il riconoscimento del ruolo formativo e costitutivo dell'apprendimento continuo come esperienza vitale. A sostenere la competenza ad apprendere è la radicale trasformazione dei concetti di saperi di base, di capacità e di abilità necessarie nei diversi contesti di vita, in direzione dell'emergere dei concetti di competenza strategica, che implica una dimensione dinamica e permanente dei processi formativi orientati alla promozione di apprendimento di secondo livello. La competenza strategica consiste nella capacità e volontà di mobilitazione delle diverse risorse (biografica, metacognitiva, simbolica, emotiva, sociale) dell'individuo, attraverso un agire riflessivo capace di produrre significato.

La categoria dell'apprendere ad apprendere dà sostanza alla tensione qualitativa e produttiva dei soggetti ad esprimere, attraverso pratiche di pensiero riflessivo, la produzione simbolica, di costruzione di senso e di attribuzione di significati (Margiotta 2015). Il farsi della competenza per l'apprendimento permanente diventa pertanto un processo a spirale che comprende la conoscenza/teoria (saperi espliciti, taciti, ecc.), l'azione (l'esperienza e la riflessione nell'azione), l'apprendimento cambiamento (riflessione sull'azione e trasformazione delle prospettive di significato), l'applicazione e il trasferimento dell'apprendimento, la nuova conoscenza/teoria (produzione di nuove domande) e l'allargamento delle proprie capacitazioni. La logica della *metis* di molti processi di formazione ed educazione degli adulti è oggi necessario sostituirla con quella della *phronesis*, intesa come saggezza capace di promuovere una visione eutagoga (Blaschke 2012) dell'apprendimento permanente come una "*progression from pedagogy to andragogy to self regulation, with learners likewise progressing in maturity and autonomy*" (Canning, 2010,62).

Nella creazione del nuovo *learnfare*, l'apprendimento permanente rappresenta la leva per favorire quei funzionamenti (Sen 2000) che promuovono il cambiamento individuale e collettivo inteso come espansione reciproca delle possibilità e delle libertà, a partire dal valore della capacitazione come condizione effettiva di esercizio della cittadinanza in cui coniugare lo sviluppo personale, sociale e crescita economica (Sen 2001). Come afferma la Alberici (2007), capacitare all'apprendimento permanente richiede il formarsi di un comportamento strategico rispetto alle sfide che i ruoli biologici, sociali e professionali propongono agli individui nel corso della loro vita, nei diversi contesti che caratterizzano la knowledge society. Si afferma così un "welfare delle capacitazioni" che consente al soggetto di esigere l'agibilità dei propri diritti sociali: in primis il diritto di apprendimento.

Bibliografia

- Alberici, A. (2007), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Alberici, A. (2008), *Competenze strategiche e apprendimento permanente. Contesti e modelli per una formazione riflessiva e alla riflessività*, in C. Montedoro, D. Pepe, (2008, a cura di) *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, Isfol, Roma.
- Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U. (2012), *Longlife/Longwide Learning: Per un Trattato Europeo della Formazione*, Bruno Mondadori, Milano.
- Blashke, L.M. (2012), *Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning*, International Review of Research in Open and Distance Learning, 13(1), 56-71
- Canning, N. (2010), *Playing with heutagogy: Exploring strategies to empower mature learners in higher education*. *Journal of Further and Higher Education*, 11(1), 71-82
- Comenius J.A., *Pampaedia*, (1656), Armando, Roma 1968.
- Costa, M. (2012), *Agency Formativa per il nuovo learnfare*, *Formazione e insegnamento*, 2, 83-107
- Gallerani M. (2016), *Pensieri, ruoli, pratiche femminili: tempo, lavoro, generatività*, in Annacontini G. et al., *EDA nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*, Speciali di MeTis, 2, Progedit, Bari, pp. 52-73.
- Gallerani, M. (2011), *L'abitare etico. Per un'etica problematicista dell'abitare*, Loffredo, Napoli.
- Gallerani, M. (2012), *Prossimità inattuale. Un contributo alla filosofia dell'educazione problematicista*, Franco Angeli, Milano.
- Gallerani, M. (2014), *Prosemicità: un nuovo lemma nelle relazioni tra i generi*, in B. Mapelli. *Galateo per donne e uomini. Nuove adultità nel contemporaneo* (pp. 9-27), Mimesis, Milano.
- Guardini, R., *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*, in *Scritti filosofici*, Bompiani, Milano (1925) 1964; *Le età della vita*, Vita e Pensiero, Milano (1957⁴) 1992.
- Holford J., Jarvis R, Griffin C. (1998), *International perspective on Lifelong Learning*, Kogan Page, London.
- Isfol (2013), *Le competenze per vivere e lavorare oggi. Principali evidenze dall'Indagine PIAAC*, (Research Paper, 9), Isfol, Roma.
- Jarvis P. (Ed.) (2009), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, Routledge, Londra & New-York.

- Le Boterf G. (2000), *Construire le compétences individuelles et collectives*, Les Editions d'Organisation, Parigi.
- Margiotta, U. (2012), *Educazione e formazione dopo la crisi del welfare* in Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U., *Longlife/Longwide Learning: Per un Trattato Europeo della Formazione*, Bruni Mondadori, Milano.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della Formazione*, Carocci, Roma.
- Mezirow J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- OECD (2012), *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Parigi.
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Parigi.
- OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Parigi.
- OECD (2016), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Parigi.
- Paape B. & Pütz K. (Eds.) (2002), *The future of lifelong learning*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Perrenoud P. (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma.
- Sen A. (1992), *Inequality Re-examined*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Sen A. (2009), *The Idea of Justice*, The Belknap Press/Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Sen, A. (2000), *La Ricchezza Della Ragione. Denaro, Valori, Identità*, Il Mulino, Bologna.
- Sen, A. (2001), *Etica ed economia*, Laterza, Roma-Bari.

Competenze emotivo-relazionali come fondamento dell'apprendimento permanente

di Luana Collacchioni – Università degli Studi di Firenze

Abstract: Permanent learning is constantly being built and produced in the rapport of reciprocity between the concept of education with how we behave thereafter accordingly. The relational-emotional competencies are necessary to motivate effective learning and to prevent forms of uneasiness and school dropout, as can be seen by the evidence shown here.

Keywords: lifelong learning, emotions, relational competencies

1. L'apprendimento permanente: segni indelebili

Cos'è l'apprendimento permanente? Le definizioni che possiamo enunciare possono essere molteplici, seguendo prospettive di studio e ambiti di ricerca diversificati, nei differenti settori scientifici disciplinari.

La definizione che scelgo di proporre si colloca in ambito pedagogico, nella didattica e nella pedagogia speciale, secondo una prospettiva critico-riflessiva, che si declina nella dimensione dell'educare quotidiano in rapporto di vicendevolezza e di sconfinamenti continui tra i saperi sull'educazione e gli agiti in educazione. Si tratta di affrontare, con attenzione e riflessività, l'antico rapporto tra teoria e prassi che, in educazione, fatica ad essere superato come binomio antinomico, per lasciare spazio ad una rinnovata e complessa interpretazione che, una volta interiorizzata mentalmente travalica nelle azioni dell'educare, le quali possono così divenire agiti consapevoli su cui riflettere per rinnovare azioni seguenti e conseguenti, e così via in un rapporto a spirale che procede rispondendo alla realtà scolastica nella sua eterogeneità e complessità, ma soprattutto per la funzione che è propria della scuola: la formazione dell'uomo e del cittadino, in modo permanente.

Tale prospettiva critico-riflessiva non può prescindere da capacità dialogiche, relazionali ed emozionali entro cui l'apprendimento si compie, competenze comunicative quindi, non solo fondamentali per la formazione ma necessarie per la costruzione dell'identità e per prevenire forme di disagio, incoerenze, dissonanze, a scuola e/o tra scuola e famiglia, che invece di condurre all'apprendimento permanente, utile per tutta la vita in prospettiva *Lifelong Learning*, contribuirebbero a dis-orientare e a s-valutare l'alunno-persona, rendendolo insicuro e immettendolo potenzialmente nel rischio di dispersione scolastica.

In ogni età della vita, dalla nascita e per tutta l'esistenza, l'apprendimento ci accompagna, sempre, nei contesti familiari, istituzionali, formali e non formali, ludici e ricreativi. Siamo sempre in apprendimento, formalizzato e non formalizzato e, nell'apprendere, ci trasformiamo, cresciamo, diventiamo quello che siamo. In questo processo continuo, le relazioni con gli altri (genitori, educatori, insegnanti, adulti di riferimento) ci orientano, ci guidano e ci condizionano, mortificandoci o gratificandoci. Sono le relazioni che agiscono inesorabilmente sull'apprendimento permanente.

Le relazioni, quindi, in tale prospettiva, sono il fulcro dell'apprendimento permanente e la qualità delle relazioni educative è determinante nel percorso di crescita di ognuno. La modalità con cui i professionisti dell'educazione si approcciano a educare/insegnare/formare diventa fondamentale, cioè funzionale o disfunzionale, sia per l'apprendimento disciplinare che per l'orientamento professionale ed esistenziale, che potremmo sicuramente pensare come "permanente". I *feedback* che i bambini ed i ragazzi ricevono in educazione lasciano in loro segni indelebili che si collocano nella loro memoria: sono proprio i ricordi delle esperienze vissute a scuola e nel sociale che condizionano la costruzione dell'identità e le scelte di vita.

Le ricerche condotte su tale tematica, raccogliendo testimonianze autobiografiche, in modo autografo o anonimo, sono illuminanti¹:

"Il prof. di storia dell'arte è stato il miglior professore in assoluto che ho avuto. Era anziano ma nonostante questo era aggiornatissimo su ogni novità dal punto di vista tecnologico [...], poi era informatissimo su ciò che accadeva nel mondo e con noi parlava a lungo, ci faceva riflettere su quello che ci circondava. [...] Era una miniera di sapere, conosceva tutta la storia dell'arte e la raccontava con entusiasmo e con rispetto. E noi, tutti incantati, restavamo ad ascoltare ammaliati. Lo temevamo pure, era severo e non sentiva scuse per compiti e interrogazioni. Lo rispettavamo (Elisa)".

"Le materie che io odio sono storia e italiano. In particolare il docente delle superiori mi ha «insegnato» ad «odiare» ancora di più queste materie dandomi dell'incapace e non gratificandomi mai quando io sentivo di essermi impegnata per fare bene."

"Ricordo in particolare alcuni insegnanti della scuola superiore. Quella di latino che ho avuto in terza superiore è stata per me «un'esperienza da scordare».[...] Ci demoralizzava sempre più con le sue frasi del tipo: «Siete braccia tolte all'agricoltura»; questa frase me la ricorderò per tutta la vita. Per noi era diventato un trauma fare le versioni di latino e lei non è mai stata in grado di farci piacere la materia. Invece due professoresse che per me sono state un punto di riferimento sono state la professoressa di psicologia in quarta superiore e quella di latino che avevo in quinta. Sono state due persone che ho sempre ammirato e vorrei essere come loro se un giorno dovessi insegnare. Persone preparate che sanno benissimo la loro materia e non solo e che sono in grado di farcela piacere (Cecilia)".

"Non mi è mai capitato durante il mio percorso da studentessa, di incontrare insegnanti che più di altri mi abbiano «segnata» nella formazione, nella mia esistenza, nella personalità. Ciascuno di loro con piccoli gesti e nel rapporto alunno-insegnante, quotidianamente, ha dato un po' di sé

¹ Si fa riferimento ad alcune delle testimonianze raccolte in una precedente ricerca e riportate nel volume: Collacchioni L., Pennazio V. (2010), *Emozioni in movimento. Teoria, attività didattiche, laboratori*, ECIG, Genova.

alla mia persona. Da tutti loro ho appreso ad essere educata, rispettosa delle regole e degli altri, motivata a conoscere cose nuove”.

“Ricordo quando ero alle elementari, avevo una maestra che era buona ma severa. Io non ero fra i bambini a lei più simpatici, ma mi trattava normalmente. Una volta avevo il raffreddore e continuamente mi soffiavo il naso che colava. Ricordo benissimo che lei, senza guardarmi disse: «Non ci si soffia il naso continuamente. Chi ha il raffreddore può soffiarselo una volta». Me lo soffiai ancora una volta e poi ricordo la sofferenza di quella mattina per il bisogno di soffiarmi il naso e non poterlo fare. Ancora oggi, quando ho il raffreddore, mi sento a disagio nel soffiarmi il naso (55 anni)”.

Dopo aver letto tali testimonianze – e sono solo alcune – alla mente affiorano le parole di Duccio Demetrio (2009, p. 40), quando scrive: “L’educazione lascia, a poco a poco, centellinandole nel corso del tempo, quasi assorbite dai diversi suoli che ci è dato attraversare, le sue gesta preziose e le sue stigmate incancellabili. Mai più rimarginabili le seconde, se dolorose; ancora fonte di rimpianto e malinconica gioia le prime”.

E, aggiungerei, oltre ai ricordi emozionali sul passato, ancora fonte di voglia di imparare, di desiderio di scoperta, di incisività sul futuro. Ma tutto ciò non può essere verificabile, essere riscontrato con evidenze scientifiche, può essere solo parte immisurabile, non valutabile della nostra esistenza e soltanto nel ricordo e nella consapevolezza possiamo comprendere e riflettere su quanto i segni indelebili ricevuti a scuola, abbiano lasciato impronte forti, in positivo o in negativo nella nostra identità. Infatti Demetrio prosegue: “Soltanto nell’ipotesi impossibile che tutto ciò che facciamo, percepiamo, amiamo, sogniamo si possa misurare, allora forse si l’educazione potrebbe essere progettata e verificata. Al prezzo di un’alterazione irreversibile della sua complessità, che la rende un prezioso oggetto oscuro. Ogni volta da riesaminare e ridiscutere (Demetrio 2009, p. 40).

2. Competenze emotivo-relazionali

Cos’è dunque che può caratterizzare l’apprendimento come permanente? Pedagogia e didattica, dopo aver indagato e riflettuto sulle discipline, su modalità e metodologie per insegnarle e dopo aver compiuto uno spostamento paradigmatico dall’insegnamento al processo d’insegnamento-apprendimento, che coinvolge in una partecipazione attiva sia insegnanti che studenti, si stanno concentrando sulle molteplici competenze richieste all’insegnante perché ogni alunno a scuola “impari ad imparare”. Infatti, se i contenuti di studio sono importanti per costruire una cultura personale e professionale, risulta però sempre più necessaria per la persona, la capacità di continuare a formarsi anche in modo autonomo, critico e riflessivo, oltre la scuola per continuare ad acquisire competenze richieste dal mondo del lavoro, per sapere aggiornare conoscenze e competenze e quindi per “saper essere” nel mondo. E ciò è possibile soltanto se la scuola prepara all’apprendimento permanente, cioè alla capacità di saper continuare ad apprendere in modo autonomo per l’intero arco della vita.

Catarsi nel 2007 pubblica un volume sulle competenze richieste agli insegnanti, elencando una serie di competenze, fra cui quelle disciplinari, metodologiche, didatti-

che, progettuali, ma soprattutto sottolinea l'importanza delle competenze comunicativo-relazionali, emozionali e riflessive, che più di altre possono essere determinanti affinché gli alunni a scuola non solo imparino contenuti ma apprendano modalità di apprendimento, di ragionamento, di riflessività. Già nel 2003, in un suo saggio aveva scritto: “Le competenze relazionali, infine, si vedono oggi riconosciuta una rinnovata importanza, alla luce della consapevolezza che le relazioni, insieme ai saperi ed ai “valori” [...] sono da considerare come elemento centrale dell’esperienza scolastica e – più in generale – formativa. Risulta peraltro evidente che la personalità complessiva dell’educatore è essenziale ai fini dello svilupparsi di relazioni significative. Ecco perché, allora appare importante prevedere esperienze di aiuto e di cura nell’ambito della prima formazione, che non può essere caratterizzata da una esclusiva curvatura tecnica. [...] L’attenzione ai sentimenti ed agli affetti nel processo formativo non può però poggiarsi su una versione intimistica o addirittura autoterapeutica. In altri termini è di gran lunga preferibile una prospettiva costruttivistica e comunicativa, che metta a frutto la molteplicità di relazioni che l’educatore vive nella sua esperienza personale e di vita e che facilita lo svilupparsi di una sua personale sensibilità. La professionalità educativa, infatti, pur alimentata da competenze di tipo tecnico, deve fondarsi su una personale sensibilità educativa che non è innata ma che risulta certamente frutto della storia personale dell’individuo e della sua formazione professionale.

Soltanto quando il contesto di apprendimento è caratterizzato da relazioni partecipate, attente e di vicendevole ascolto e quindi di reciproco rispetto (Korczak 1928) può essere considerato e vissuto come un contesto di benessere, in cui sentirsi inclusi; e solo un contesto positivo, autentico e accogliente verso ogni diversità può essere motivante per un apprendimento permanente, utile per la persona, per ogni persona, per le sue possibilità personali, professionali ed esistenziali nonché generativo di benessere per il gruppo classe e per tutti i suoi componenti: alunni e insegnanti.

3. Presupposti per l'insegnamento efficace

Peculiarità dell'apprendimento, o meglio del processo formativo è il suo essere efficace ed è tale sua efficacia che lo caratterizza in termini di “permanenza” in quanto permane nella persona come bagaglio culturale, conoscitivo e formativo, in prospettiva longitudinale.

Conoscenze di stili comunicativi e di modalità di ascolto efficaci, in quanto promotori di apprendimento, possono essere, ad esempio, l'ascolto attivo e passivo ed il passaggio dal Messaggio-Tu al Messaggio-Io. Gordon (1974) sottolinea l'importanza di saper ascoltare in modo interessato e partecipato, in modo empatico possiamo dire, con attenzione alle caratteristiche dell'alunno che sta parlando e che stiamo ascoltando: l'ascolto attivo sarà quella modalità di ascolto efficace con alunni che hanno bisogno di un interlocutore-ascoltatore interattivo, quegli alunni che, fermandosi mentre parlano, hanno bisogno di un *feedback* dalla persona che ascolta e che, quindi, interagisce con loro rinvilandogli la parola, così che loro possano riprenderla e proseguire. L'ascolto passivo è invece quello che non interrompe il fluire del discorso, per esempio con precisazioni, correzioni di termini o ponendo ulteriori domande ma, al contrario ascolta in

silenzio con attenzione e limitandosi ad annuire: è quel tipo di ascolto che risulta necessario con quegli alunni che, se interrotti, non riescono più – o lo fanno con difficoltà – a proseguire il loro discorso. Ma ciò che appare come molto interessante è l'utilizzo del Messaggio-Io, in sostituzione del Messaggio-Tu, secondo Gordon troppo presente nelle aule scolastiche e, in generale in educazione. Si tratta di assumere una posizione diversa all'interno del dialogo, un vero e proprio cambio di prospettiva: il Messaggio-Tu risulta infatti troppo spesso accusatorio: “Non hai capito” (sottintendendo “tu” non hai capito), “Non ascolti”, “Non sei stato attento”, ecc. In tal modo l'alunno si sente “colpevole” del suo carente rendimento o dei suoi errori e la situazione molto spesso risulta mortificante e può produrre disagio, disamore per lo studio, forme di dispersione scolastica. Ma se l'adulto centra il messaggio su di sé adottando un Messaggio-Io, sceglie di togliere l'alunno dai sensi di colpa assumendosi la responsabilità della situazione; e così dirà frasi del tipo: “Lo rispiego, forse non sono stata sufficientemente chiara”, oppure può adottare il “noi” coinvolgente e unificante: “Vogliamo ascoltare quando qualcuno parla?”, “Lo facciamo insieme?”. Non si tratta di sentirsi gli unici responsabili di tutto ciò che accade ma di “sentirsi comunque responsabili” per ciò che accade, di sentirsi registi e leader in ciò che accade in classe, costruttori di saperi, di esperienze e di cittadini. Si tratta di considerare l'errore come occasione di apprendimento e di riflettere sul “potere” che abbiamo, come insegnanti, non solo sul rendimento degli alunni, ma sulle loro vite.

In tale direzione di senso, per l'insegnante, la consapevolezza dell'importanza di valorizzare la dimensione relazionale ed emozionale a scuola è il fondamento e la finalità affinché l'insegnamento sia efficace e l'apprendimento sia significativo e dotato di senso. Mariagrazia Contini (1992) dagli anni Novanta scrive su quanto sia necessaria la capacità di saper riconoscere e gestire le emozioni proprie e altrui e su quanto le emozioni siano centrali in ogni apprendimento e in ogni vissuto. Sollecita gli insegnanti a farsi carico di tale dimensione, ad alfabetizzarsi emozionalmente e a focalizzarsi sulle relazioni più che sul programma, infatti, si chiede – e in maniera indiretta lo chiede agli insegnanti – se il lavoro dei docenti può ritenersi svolto adeguatamente se l'insegnante ha portato a termine il programma. Evidentemente la domanda è retorica perché ciò che la studiosa vuole porre in evidenza è la centralità della formazione e del benessere dell'alunno e non dei contenuti né delle nozioni, importanti sì ma non sono l'obiettivo primario della formazione, che è la formazione della persona, nella sua globalità.

La capacità di empatizzare con l'altro per includere chiunque altro nella sua specificità può considerarsi la cifra dell'educare e inevitabilmente anche una variabile determinante per l'inclusione scolastica e sociale e per l'efficacia del processo formativo, in ottica *Lifewide Learning*.

Gli stili comunicativi sono, dunque, fondamentali e possono rivelarsi efficaci o inefficaci in termini di crescita e di apprendimento. Utilizzare modalità di ascolto empatiche e stili comunicativi efficaci significa, per il professionista dell'educazione, aver compiuto una scelta: scelta di accoglienza e di rispetto e quindi di responsabilità etica. Non sono, quelle comunicativo-relazionali, competenze scontate, né scelte condivise da tutti i docenti, nelle pratiche educative quotidiane. Sono possibilità, fra le infinite modalità relazionali (positive e negative) che possono essere scelte dal docente o che il docente agisce

in modo ripetitivo, stereotipato, routinario, senza rifletterci criticamente. Ecco perché risulta di grande importanza la capacità di valorizzare emozioni e relazioni: si tratta di procedere nell'insegnamento-apprendimento con la consapevolezza che la dimensione emozionale è parte della dimensione cognitiva, la spinge e la motiva (quando non la frena né la inibisce). Si tratta di vedere il bambino/ragazzo in ogni età della sua vita, a partire dalla primissima infanzia fino all'università, attraverso il suo modo di comunicare con i diversi linguaggi di cui dispone, oltre a quello verbale che è privilegiato a scuola ma che non è certo l'unico, cioè attraverso le sue emozioni e la sua espressione corporea.

Saper valorizzare le emozioni, significa relazionarsi accogliendo, quindi rispettando, non per «obbedire e assolvere» al dettato normativo (con senso del dovere, troppo spesso opprimente e faticoso) ma per il piacere di insegnare donandosi nel farlo, mettendo a disposizione degli altri i nostri saperi e il nostro modo di essere, «per scelta» personale consapevole, umanamente motivata e finalizzata al bene comune. E tutto ciò attiene alla dimensione emozionale.

Per accogliere gli altri, prendersene cura, sostenerli e formarli, valorizzando la dimensione emozionale, occorre quindi alfabetizzarsi emozionalmente come docenti. L'intelligenza emotiva (Goleman 1995), ossia la capacità di vedere con la testa e con il cuore, coniugando cioè ragione ed emozione, è il *trait-d'union* tra insegnanti e studenti, nel senso che se l'insegnante riconosce valore all'intelligenza emotiva e agisce di conseguenza e in coerenza a ciò, negli studenti si incarna tale modalità di essere, agire e pensare perché l'insegnante è un modello e quando piace, è un modello da seguire con grande investimento, entusiasmo, fascino, con esiti significativi per l'apprendimento permanente.

4. Promuovere competenze per l'apprendimento permanente

Per quanto sostenuto finora, tra le competenze che possono essere ritenute funzionali alla promozione dell'apprendimento permanente, possiamo sottolineare l'importanza delle: competenze emotivo-relazionali, competenze comunicative empatiche e accoglienti, competenze orientative sempre. Di queste ultime è importante considerare che l'orientamento non può collocarsi soltanto in alcune classi, in genere quelle terminali della scuola secondaria, e pensato in modo strumentale alla scelta della scuola secondaria di secondo grado o dell'università, relativamente al rendimento scolastico dell'alunno. Esistono variabili ben più importanti per la riuscita del percorso formativo in termini di sviluppo della professionalità, e sono: la motivazione, le conoscenze, le competenze, le abilità, le possibilità lavorative future. In tal senso l'orientamento ogni insegnante lo fa, di fatto, ogni volta che fa sentire gli alunni "capaci" o "incapaci" in qualcosa, che sia sul piano disciplinare, relazionale, sociale. Ogni alunno impara a "percepirci" competente o incompetente soprattutto in base ai feedback che riceve, a scuola e in famiglia e la sua percezione di competenza non sempre è aderente alle sue competenze effettive. La percezione che ogni bambino/ragazzo/adulto ha di sé gioca un ruolo ben più potente delle sue reali competenze, nel suo aver successo o meno nella vita e soprattutto nelle sue scelte scolastiche, lavorative, esistenziali.

Ogni insegnante può scegliere di agire la sua professione con impegno e con responsabilità, agiti nei comportamenti e nelle relazioni, con dimensione etica, intesa non

come utopia irraggiungibile ma come incarnazione di valori profondi e tensione verso il futuro e solo così l'apprendimento può essere permanente in quanto caratterizzato da radici profonde, secondo una tensione *Lifedeep Learning*.

Nella didattica, quindi, diventa essenziale, per l'insegnante, optare per modalità coinvolgenti attraverso lezioni frontali appassionate e finalizzate a strategie di *problem solving*, attraverso attività includenti come il *cooperative learning*, attraverso l'utilizzo della musica in classe, come accompagnamento ad alcune attività, attraverso la visione di film, talvolta molto più efficaci di tante spiegazioni svolte a parole.

Nei corsi universitari che formano educatori ed insegnanti, quindi, adottare modalità alternative e variate d'insegnamento risulta essere un buon esempio di "fare scuola" ed in effetti, la visione di film, l'incontro di persone con disabilità, ma anche di genitori, di autori, di insegnanti «esemplari», insieme ad attività su emozioni e autobiografia, risultano altamente formative e sensibilizzanti; sono inoltre assolutamente efficaci per decostruire stereotipi e pregiudizi, che sono tantissimi nell'esperienza del vivere quotidiano di ciascuno.

Promuovere apprendimento permanente significa assegnare agli studenti un valore: in loro, persone uniche e irripetibili, c'è la speranza di produrre cambiamento, rinnovando l'educazione, "per il bene dei bambini/ragazzi", che ancora troppo spesso "subiscono" l'educazione nei diversi contesti, sotto infinite forme. Per questo è fondamentale allenarsi continuamente all'empatia per creare inclusione, attraverso la sensibilizzazione all'accoglienza dell'altro, alla cura dell'altro, all'empatia ri-umanizzante. In tal senso accoglienza diventa sinonimo di inclusione, come modo di pensare, di essere e di agire e le conseguenze sono rintracciabili nel benessere, base per una crescita identitaria forte, autonoma, libera, cooperativa e solidale.

I segni indelebili conseguenti e condizionanti saranno allora al positivo, gratificanti e motivanti, con esiti educativi e formativi significativi in termini di LLL e di permanenza: di curiosità, spirito critico, espressione e manifestazione di sé, continuamente, progressivamente, senza inutili paure e ansie penalizzanti.

Bibliografia

- Catarsi E. (a cura di, 2007), *Competenze didattiche e professionalità docente. Curricolo e relazioni nella Scuola primaria e secondaria*, del Cerro, Tirrenia-Pisa.
- Catarsi E. (2003), *Le molteplici professionalità educative*, in Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M., *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carrocci, Roma, pp. 28-29.
- Collacchioni L., Pennazio V. (2010), *Emozioni in movimento. Teoria, attività didattiche, laboratori*, ECIG, Genova.
- Contini M. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Demetrio D. (2009), *L'educazione non è finita*, Raffaello Cortina, Milano.
- Goleman D. (1995), trad. it. *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*, BUR, Milano 2006.
- Gordon T. (1974), trad. it. *Insegnanti efficaci*, Giunti Lisciani, Firenze, 1991.
- Korczak J. (1928), *Il diritto del bambino al rispetto*, trad. it. Edizioni dell'Asino, Roma, 2011.

La competenza di apprendere ad apprendere come sfida individuale, sociale ed ecologica

di Paolo Di Rienzo – Università degli Studi Roma Tre

Abstract: The core of the discourse is placed on the need to move beyond a mere functionalist approach and to go towards the lifelong learning perspective: a broader transformative view of learning, in which learning to learn is a fundamental resource, due to its generative and evolutionary nature, for individuals' fulfilment and social development. Learning to learn is conceived as meant by Gregory Bateson theory and in the ecological approach.

Keywords: Learning to learn, Ecology, Reflexivity

1. Premesse

Nel paradigma dell'apprendimento permanente, gli individui, il loro sapere, le loro competenze sono il tesoro. Ma gestire un proprio progetto di vita e rispondere dinamicamente alle continue sfide del vivere sociale e del lavoro comporta la necessità di acquisire, mantenere e sviluppare durante il corso della vita le competenze a ciò necessarie. La centralità dell'apprendimento e delle competenze, lo sviluppo delle conoscenze e della capacità di apprendere, di vivere oltre che di lavorare, di affrontare il cambiamento, di pensare il futuro, di essere attori sociali, costituiscono elementi che consentono di sostenere la messa in discussione del modello funzionalista-economicista come principio regolatore e della funzione essenzialmente produttivistica del capitale umano.

Tale centralità è peraltro stata riconosciuta a livello istituzionale nei documenti dell'Unione europea, seppure, a tratti, con ambiguità delle prospettive di fondo e in effetti ancora con il rischio sempre riemergente di ritorno indietro (Commissione Europea, 2000; 2001; 2006; 2010).

Ciò comporta la consapevolezza della necessità di riorientare la formazione, per sviluppare la competenza ad apprendere *lifelong* che si fonda sulla massima valorizzazione dei soggetti, delle loro biografie, delle loro identità.

Il concetto qui adottato si riferisce a una concezione dell'apprendere ad apprendere alla stregua di una metacompetenza o competenza di secondo livello intesa come capacità necessaria a tutti per essere *lifelong learner* (Alberici, 2008). Competenza che pone l'accento sulla riflessività del soggetto e sulla capacitazione umana come energia per essere attori del cambiamento e partecipare alle trasformazioni sociali (Sen, 2000). Tale interpretazione dell'apprendere ad apprendere fa riferimento ad una consapevolezza

ecologica e rimanda a una riflessione sul cambiamento epistemologico delle cornici di riferimento.

In uno scritto del 1942, Gregory Bateson, per la prima volta, introduce e sviluppa il concetto di apprendere ad apprendere in una prospettiva ecologico-sistemica, commentando un articolo di Margaret Mead, con riferimento al punto in cui ella scrive: [...] «quegli studiosi che si sono dedicati allo studio delle culture come insiemi unitari, cioè sistemi dotati di equilibrio dinamico, possono apportare i seguenti contributi: ... 4. Elaborare piani per la modificazione della nostra attuale cultura riconoscendo l'importanza della inclusione del sociologo all'interno del materiale sperimentale stesso e riconoscendo anche che col tendere verso scopi definiti ci compromettiamo a manipolare altre persone e quindi alla negazione della democrazia. Solo lavorando in termini di valori che si limitano a definire una direzione ci è possibile usare metodi scientifici nel controllo del processo, senza con ciò negare l'autonomia morale dello spirito umano».

[...] Il contributo della dott. Mead consiste nell'essere stato in grado, fortificata dallo studio di altre culture, di trascendere le abitudini di pensiero correnti nella sua cultura e, in pratica, di dire: «Prima di applicare la sociologia ai nostri affari nazionali, dobbiamo riesaminare e modificare le nostre abitudini di pensiero sul tema dei mezzi e dei fini. Abbiamo appreso, nel quadro della nostra cultura, a classificare il comportamento in 'mezzi' e 'fini' e se procediamo a definire i fini come se fossero separati dai mezzi e poi applichiamo brutalmente gli strumenti sociologici, adoperando ricette scientifiche per manipolare la gente, arriveremo a un regime totalitario piuttosto che a un regime democratico». La soluzione da lei proposta consiste nel ricercare le 'direzioni' e i 'valori' impliciti nei mezzi a disposizione, piuttosto che spingersi verso uno scopo programmato considerando questo scopo come in grado di giustificare o di non giustificare i mezzi di manipolazione messi in essere. Dobbiamo ricercare il valore di un atto pianificato in quanto implicito e contemporaneo all'atto stesso, e non come separato da esso come se l'atto derivasse il suo valore solo riferendosi a un qualche scopo o fine futuro. L'articolo della dott. Mead in effetti non è una predica rivolta direttamente ai mezzi e ai fini; non dice se i fini giustificano o non giustificano i mezzi; ma si riferisce ai modi nei quali tendiamo a ragionare sui mezzi e sui fini e ai pericoli inerenti a questi modi.

[...] Il problema è realmente di grande difficoltà e allo stesso tempo di grande urgenza. È in un certo senso doppiamente difficile perché noi, come scienziati, siamo imbevuti di abitudini di pensiero strumentali [...]. Proviamo a sormontare questa difficoltà ulteriore rivolgendo gli strumenti della scienza verso questa abitudine di pensiero strumentale e verso quest'altro nuovo atteggiamento intravisto dalla dott. Mead, cioè l'atteggiamento che considera la 'direzione' e il 'valore' nell'atto stesso piuttosto che nei fini sottintesi. Certamente, entrambi questi atteggiamenti sono modi di considerare certe sequenze temporali. Nel vecchio gergo della psicologia, essi rappresentano differenti modi nella appercezione di sequenze di comportamento o, nel gergo più moderno della psicologia della Gestalt, potrebbero entrambi essere descritti come abitudini a fissare l'attenzione su questo o quell'altro tipo di inquadramento contestuale del comportamento. La questione sollevata dalla Mead, che auspica un cambiamento in queste abitudini, consiste nel problema di come abitudini di tipo così astratto vengano apprese.

Non si tratta qui del tipo di domanda semplice che viene posta nella maggioranza dei laboratori di psicologia sperimentale: «In che circostanze il cane imparerà a salivare in risposta al suono di un campanello?» oppure: «Quali variabili sono pertinenti al processo di apprendere meccanicamente?». Il nostro problema è di grado più astratto e in un certo senso media uno iato tra lo studio sperimentale dell'apprendimento semplice e l'approccio degli psicologi della Gestalt. In effetti stiamo chiedendo: «Come fa un cane ad acquisire l'abitudine a segmentare, ovvero ad appercepire il flusso infinitamente complesso degli eventi (includendovi il proprio comportamento) in modo che questo flusso gli appaia composto di un certo tipo di sequenze elementari piuttosto che di altre?». O, rimpiazzando, il cane con uno scienziato, potremmo chiedere: «Quali circostanze determinano il fatto che un certo scienziato segmenterà il flusso degli eventi così da concludere che tutto è predeterminato, mentre un altro vedrà lo stesso flusso così regolare da essere suscettibile di controllo?». O ancora allo stesso livello di astrazione chiediamoci – e questa domanda è molto pertinente alla promozione della democrazia: «Quali circostanze promuovono quella specifica, naturale segmentazione dell'universo che chiamano 'libero arbitrio' e quali altre quelle che chiamano 'responsabilità', 'spirito costruttivo', 'energia', 'passività', 'dominanza' e tutto il resto?». Poiché ciascuna di queste qualità astratte, che formano il normale bagaglio culturale di ogni educatore, può essere vista come un'abitudine di segmentare in modi diversi il flusso dell'esperienza in modo che assuma l'uno o l'altro tipo di senso e di coesione. Si tratta di astrazioni che cominciano a prendere un qualche senso operativo quando le vediamo ordinarsi a un livello concettuale intermedio tra le asserzioni relative all'apprendimento semplice e a quelle della psicologia della Gestalt. [...]

Quando la dott. Mead ci dice di non voler più pensare in termini di schemi di costruzione e di voler invece valutare i nostri atti progettati in termini del loro valore implicito immediato, ci sta dicendo in effetti che nell'allevamento e nell'educazione dei bambini dovremmo cercare di inculcare un tipo di abitudine collaterale alquanto diversa da quella che noi stessi abbiamo acquisita e che rinforziamo quotidianamente nei nostri contatti con la scienza, la politica, i giornali, e così via. [...]

Le è inoltre perfettamente chiaro che questo innovativo spostamento dell'accentuazione o Gestalt del nostro modo di pensare comporterà una partenza per terre inesplorate. [...] Abbiamo già osservato che i tipi di abitudini mentali che stiamo analizzando sono, in un certo senso, prodotti derivati dai processi di apprendimento ed è quindi naturale guardare ai processi di apprendimento semplice per vedere se non ci possano suggerire uno spunto. [...]

Ora accade che nei laboratori di psicologia si verifichi un fenomeno di un grado di astrazione o generalità alquanto maggiore di quelli per lo studio dei quali sono stati progettati gli esperimenti. È luogo comune che il soggetto sperimentale, sia esso uomo o animale, diventa un miglior soggetto dopo ripetuti esperimenti. Egli non solo apprende a salivare ai momenti opportuni o a recitare le appropriate sillabe senza senso, ma anche, in qualche modo, apprende ad apprendere. Non solo risolve problemi postigli dallo sperimentatore e che singolarmente sono problemi di apprendimento semplice, ma al di là di questo egli diventa sempre più capace di risolvere problemi in generale.

In un gergo da semigestalt o semiantropologico, potremmo dire che il soggetto apprende a dirigersi verso certi tipi di contesto, o che sta acquistando un certo 'intuito'

per il contesto di risolvere i problemi. Nella terminologia adoperata in questo articolo si può dire che il soggetto ha acquisito la capacità di cercare contesti e sequenze di un tipo piuttosto che di un altro, un'abitudine a 'segmentare' il flusso degli eventi per evidenziarvi ripetizioni di un certo tipo di sequenza significativa. [...]

Siamo anche arrivati al punto di poter formulare l'ipotesi che 'apprendere ad apprendere' è identico all'acquisizione di quella classe di abitudini astratte di cui ci occupiamo in questo articolo. Che cioè gli stati mentali che chiamiamo 'libero arbitrio', pensiero strumentale, passività, dominanza, ecc., sono acquisiti tramite un processo che si può assimilare all' 'apprendere ad apprendere' (Bateson, 2001, pp. 199-203).

Bateson, così, ci rende consapevoli di una sfida ecologica che parla il linguaggio delle relazioni, per avvicinarci alla comprensione del più ampio sapere che connette gli esseri viventi. In questo senso, l'apprendimento permanente centrato sulla competenza dell'apprendere ad apprendere può rappresentare la leva per favorire la trasformazione delle prospettive di significato più vaste e inclusive.

2. Educazione e apprendimento lungo il corso della vita

In questo contesto di ragionamento si prende in considerazione, da un punto di vista ecologico e culturale, la produzione dei sistemi simbolici, in un orizzonte di tempo caratterizzato dalla crisi del paradigma della razionalità. È un sistema della cui trama si può dare una rappresentazione immediata ricorrendo, come si è già detto in precedenza, alle suggestioni metaforiche provenienti dalla prospettiva della *learning society* e dalla dimensione dell'apprendimento permanente (*lifelong learning*) (Alberici, 2002).

Ciò significa da un lato assumere la condizione delle persone di operare culturalmente, attraverso pratiche di pensiero riflessivo in azione, anche nei contesti professionali; da un altro, significa assumere il fatto che alla base della produzione simbolica si collocano le qualità soggettive relative alla costruzione e all'attribuzione di senso (Bruner, 1986).

Si tratta dunque di pensare a un modello interpretativo che, in considerazione del carattere di continuum dell'apprendimento nella vita degli individui e nei diversi contesti, permetta di ragionare sul carattere auto poetico della competenza (Maturana, Varela, 1980).

Muoversi nella prospettiva connessa alla possibilità e alla necessità di continuare ad apprendere per tutta la vita, avendo come assunto il valore d'uso del sapere, implica il superamento della visione funzionalistica della formazione, che si esprime sostanzialmente nella sua visione di scambio e nella dimensione del capitale umano in funzione economica. Il criterio economico-strumentale – che ancora oggi, al là delle dichiarazioni di principio, è nella sostanza alla base delle strategie di sviluppo dell'apprendimento permanente – opera riduzionismi e limitazioni rispetto alla prospettiva dell'apprendimento riflessivo-critico-trasformativo, in quanto dirige finalisticamente l'apprendimento secondo una logica eteronoma. La prospettiva dell'apprendimento permanente costituisce l'orizzonte più ampio di una concezione di crescita umana e di svi-

luppo, dentro il quale può trovare un suo spazio anche la funzione economico-produttiva dell'apprendimento stesso. Certo in un terreno molto difficile di composizione di logiche spesso assi divergenti.

Si propone una lettura del concetto di *lifelong learning* inteso come orizzonte di senso e percorso di metodo, individuale e collettivo, al fine di promuovere a livello planetario processi democratici e di sviluppo umano nella complessità della moderna organizzazione sociale. Viene così adottata una prospettiva di significato incardinata sulla logica formativa, che vede l'apprendimento permanente come condizione sistemica per promuovere la possibilitazione e la capacitazione umana, intesa anche come la libertà di mettere in atto più stili di vita (Sen, 2000).

Solo un pensiero critico, divergente, creativo e forte culturalmente, perché dotato di capacità riflessive, proattive, di attribuzione di significato e di valore, cioè di quelle competenze di secondo livello che si possono definire strategiche, costituisce la forza dirompente e trasformatrice necessaria alla democrazia e alla costruzione di società più libere, più eque e più ricche. In questo senso, si parla di democrazia riflessiva, cognitiva, argomentativa, fondata su una concezione nuova del sapere e della formazione in funzione della crescita e del benessere individuale e sociale (Alberici, Di Rienzo, 2014; Dewey, 1949).

3. L'apprendere ad apprendere nella visione ecologica

L'ipotesi interpretativa assunta riguarda l'idea che il concetto di apprendere ad apprendere può essere inteso come costruito educativo euristico rispetto al tema del cambiamento secondo molteplici tipologie prospettive di significato: prospettive di tipo epistemologico, sociale, ecologico.

Il primo passo da compiere in questa direzione cerca di identificare i tipi di cambiamento in termini di apprendimento, nella visione d'insieme sui sistemi viventi, così come elaborata nell'interpretazione ecologica di Bateson (1984). Al suo interno trova collocazione l'apprendere ad apprendere come cambiamento di secondo ordine (per questo definito anche deutero-apprendimento) che comprende la disposizione dell'uomo di agire nei e sui contesti di relazione.

Bateson (2001) definisce le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione come segue:

- Apprendimento 0: reazione stereotipata de-terminata per lo più da fattori genetici;
- Apprendimento 1: cambiamento meccanico nella specificità della risposta
- Apprendimento 2: attribuzione di significati agli eventi; apprendere ad apprendere;
- Apprendimento 3: riorganizzazione profonda del carattere; cambiamento di epistemologia.

In questo modo Gregory Bateson porta il discorso sull'apprendimento nella dimensione ecologica. Egli propone come chiave interpretativa la classificazione dell'apprendimento secondo livelli logici; a un livello di astrazione superiore si trovano forme di pensiero complesse che riguardano la capacità di autorientamento, di comprendere un micro-universo di relazioni – il contesto – e di attribuire direzione e valore agli eventi

manifestando atteggiamenti di spirito costruttivo, dominanza, passività, energia, libero arbitrio (Bateson 2001). L'attribuzione di senso è dunque in relazione con la caratteristica dell'uomo di assegnare una punteggiatura al flusso delle molteplici esperienze per ordinarne il sistema complesso delle relazioni e per essere in grado di creare anche i possibili contesti.

Non si tratta qui del tipo di domanda semplice che viene posta nella maggioranza dei laboratori di psicologia sperimentale: "In che circostanze il cane imparerà a salivare in risposta al suono di un campanello?" oppure: "Quali variabili sono pertinenti al processo di apprendere meccanicamente?". Il nostro problema è di grado più astratto... In effetti stiamo chiedendo: "Come fa un cane ad acquisire l'abitudine a segmentare, ovvero ad appercepire il flusso infinitamente complesso degli eventi (includendovi il proprio comportamento) in modo che questo flusso gli appaia composto di un certo tipo di sequenze elementari piuttosto che di altre?". O, rimpiazzando, il cane con uno scienziato, potremmo chiedere: "Quali circostanze determinano il fatto che un certo scienziato segmenterà il flusso degli eventi così da concludere che tutto è predeterminato, mentre un altro vedrà lo stesso flusso così regolare da essere suscettibile di controllo?". O ancora allo stesso livello di astrazione chiediamoci – e questa domanda è molto pertinente alla promozione della democrazia: "Quali circostanze promuovono quella specifica, naturale segmentazione dell'universo che chiamano 'libero arbitrio' e quali altre quelle che chiamano 'responsabilità', 'spirito costruttivo', 'energia', 'passività', 'dominanza' e tutto il resto?" (Bateson, 2001, p. 207).

I mutamenti implicati nei processi di apprendimento non appartengono ad un'unica categoria tipologica. Questa molteplicità, caratterizzata dal fatto che le trasformazioni operano su più livelli, introduce nel discorso la dimensione della complessità. E l'apprendere ad apprendere si colloca al livello dell'epistemologia del soggetto, che è relativa al rapporto con la conoscenza, le aspettative, gli atteggiamenti mentali. Pertanto si pone il problema di comprendere la direzione del cambiamento, gli aspetti che regolano i tipi di apprendimento al fine anche di potervi intervenire intenzionalmente per ottenere mutamenti significativi.

La valenza ecologica dell'apprendere ad apprendere si manifesta con forza nella concezione che Bateson (1984) ha del mondo mentale. Bisogna cioè cominciare a considerare gli organismi viventi inclusi in un sistema complesso di reti comunicative, un sistema di parti interagenti, costituenti un'unità.

L'apprendere ad apprendere rappresenta una modalità comunicativa, un processo di creazione di significato che ci mette in relazione con un sistema più complesso di parti cui apparteniamo. In questo senso non si reagisce semplicemente a quelli che con un linguaggio comportamentista si possono chiamare gli stimoli dello sperimentatore ma si raggiunge un'autoconoscenza configurazionale, dunque estetica, dell'organizzazione globale delle parti. Bateson sostiene che attraverso l'apprendere ad apprendere apprendiamo il contesto: questo viene conosciuto e ri-conosciuto sulla base delle abitudini appercettive, che generano la segmentazione del flusso di esperienza, la punteggiatura degli eventi in cui si è immersi (Di Rienzo, 2015).

Dunque l'apprendere ad apprendere è un principio euristico che si applica alle relazioni ricorsive all'interno di un sistema che definiamo mente. Dobbiamo quindi riflettere sulla natura delle relazioni che caratterizzano un tale sistema.

Il mondo mentale è il mondo degli esseri viventi: un mondo intangibile di idee, caratterizzato da relazioni, da processi comunicativi. La mente è un'unità di parti interagenti. È un sistema che elabora l'informazione, traccia distinzioni e crea differenze. La mente è immanente, ma oltrepassa i confini della pelle superando la fuorviante contrapposizione tra mente e corpo (Bateson, 1984).

La molteplicità dei livelli di apprendimento e la rilevanza attribuita ai livelli superiori si riscontra anche in altri lavori presenti nella letteratura scientifica, il cui richiamo alle tesi batesoniane è evidente, in alcuni casi, sottotraccia in altri.

Lo studioso francese Le Boterf (2000) definisce i gradi dell'apprendimento e della competenza, utilizzando un apparato concettuale di stretta derivazione batesoniana. Egli infatti distingue e descrive i seguenti gradi:

- Apprendimento a ciclo semplice: il cambiamento riguarda singole risposte.
- Apprendimento a ciclo doppio: il cambiamento incide su obiettivi, valori, principi, rappresentazioni.
- Apprendimento dell'apprendimento: il cambiamento riguarda processi e condizioni dell'apprendimento.

In questo solco di pensiero, Alberici (2008) presenta la competenza strategica di apprendere ad apprendere come meta-competenza che concerne apprendimenti di secondo livello, quali autoriflessività, consapevolezza di sé, attribuzione di senso, e si manifesta in molteplici dimensioni individuali: biografica, metacognitiva, cognitivo-simbolica, emotiva.

Abituare il pensiero a pensare se stesso e quindi controllare e governare i processi di apprendimento sono operazioni che non possono dissociarsi dall'analisi/ riflessione nella e sulla trama fatta di relazioni/storie sociali, emotive, biografiche e cognitive, professionali, al cui interno quei processi avvengono (Moren, 1999).

Da questo punto di vista si comprende come l'esperienza possa costituire un nucleo ineludibile dei processi di cambiamento/apprendimento. Ne deriva che essere competenti *lifelong* e cioè capaci di agire la competenza strategica dell'apprendere ad apprendere, comporta tra l'altro un'attenzione riflessiva nei confronti dell'esperienza.

Tale disposizione è intesa come pratica di pensiero che consente di valutare gli abituali modi di conoscere/apprendere e di proiettare i soggetti in una prospettiva di cambiamento, al fine anche di trovare soluzioni significative. Sapere mettere in atto pratiche di discussione, analisi, esame e cambiamento delle condizioni delle esperienze e delle ragioni profonde che definiscono il nostro modo di stare dentro tali situazioni, incide sulle dimensioni biografiche, cognitive, emotive, sociali e culturali e tutto ciò può favorire quella formazione proattiva, riflessiva divergente, in grado di sviluppare la capacità di dare significato e attribuire valore all'agire individuale come volano di sviluppo sociale.

Bibliografia

- Alberici, A., Di Rienzo, P. (2014), *Learning to learn for individual and society*, in Deakin Crick, R. Stirling, C. Ren, K. (2014, Eds), *Learning to Learn. International perspectives from theory and practice*, Routledge, New York, pp. 87-104.

- Alberici, A. (2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Franco Angeli, Milano.
- Alberici, A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano.
- Bateson, G. (2001), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bateson, G. (1984), *Mente e natura*, Adelphi, Milano.
- Bruner, J. (1986), *Actual Minds. Possible Worlds*, Harvard University Press, London.
- Commissione Europea (2010) *EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, European Commission, Brussels.
- Commissione Europea (2006) *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for LLL*, European Commission, Brussels.
- Commissione Europea (2001) *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, European Commission, Brussels.
- Commissione Europea (2000) *A Memorandum on Lifelong Learning*, European Commission, Brussels.
- Dewey, J. (1949) *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Di Rienzo, P. (2015), *La sfida dell'apprendimento nelle transizioni formative. Una visione della cibernetica dei sistemi viventi*, in E. Marescotti, E. (2015, a cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*, Mimesis, Milano, pp. 137-153.
- Le Boterf, G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, Paris.
- Maturana, H. Varela, F. (1980), *Autopoiesis and cognition. The realization of the living*, Reidel. Dordrecht.
- Morin, E. (1999), *La Tête bien faite*, Seuil, Paris.
- Sen, A. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Oscar Saggi Mondadori.

Competenze per la gestione continua del sé professionale del dottore di ricerca

di Lorena Milani – Università degli Studi di Torino

Abstract: The formation of PhDs is a central issue of the University Education and not fully explored yet. It is about to outline both the skills of researchers and their management skills of professional Self. The structuring of a clear and well-defined professional identity is, in fact, the premise for the possibility of a continuous management of their professionalism and skills needed in the variability of situations, contexts and purposes of the research. In this perspective, this paper analyzes causes for reflection to promote mastery of professionalism of PhDs during training and post-training.

Keywords: professional Self, continuing education, professionalization of PhDs

Premessa

Questo contributo si inserisce nell'analisi di un processo di ricerca-formazione iniziato a partire dall'anno 2014 nell'ambito del Dottorato di Ricerca in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione nella Sezione di Scienze dell'Educazione. Il processo, tutt'ora in corso, è stato promosso dall'Autrice di questo saggio nella convinzione che la sola Offerta Formativa di carattere disciplinare, metodologico e interdisciplinare non fosse sufficiente a soddisfare le esigenze formative dei dottorandi né a favorire una buona consapevolezza rispetto dello sviluppo del Sé professionale del ricercatore. In questo breve contributo, pertanto, ci focalizzeremo in particolare sull'ultima tappa di questo percorso.

1. Verso l'ipotesi delle competenze di ricerca

In questi ultimi anni si sta aumentando l'attenzione verso la formazione nei Dottorati di ricerca, istituiti in Italia con il D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382, *Riordinamento della*

*docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica*¹. All'art. 68, infatti, si dichiara: «È istituito il dottorato di ricerca quale titolo accademico valutabile unicamente nell'ambito della ricerca scientifica». La vocazione del Dottorato, quindi, inizialmente era incentrata esclusivamente nell'ambito della formazione alla ricerca accademica, con uno sviluppo professionale esclusivamente previsto in ambito universitario, senza alcun collegamento con il mondo del lavoro né con le imprese o le aziende né, perciò, con l'economia del Paese. Una svolta verso una prospettiva più innovativa del Dottorato di ricerca si avrà con la *legge del 3 luglio 1998, n. 210, Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo*, che la all'art. 4 comma 1 stabilisce: «I corsi per il conseguimento dei dottorati di ricerca forniscono le competenze necessarie per esercitare, presso università, enti pubblici o soggetti privati, attività di ricerca di alta qualificazione». In questo articolo possiamo evidenziare alcuni elementi che indicano un'evoluzione del dottorato nelle sue finalità e nella sua strutturazione: 1) si introduce la parola *competenze* specificando *necessarie per esercitare...attività di ricerca*: l'idea di competenze è mutuata proprio dal mondo del lavoro e dagli studi sulla professionalità e, pertanto, indirizza in senso professionale e professionalizzante il dottorato e il conseguimento del titolo; 2) si riconosce che la ricerca non ha come unico fine lo studio accademico, ma che può e deve avvenire anche in contesti altri (enti pubblici e soggetti privati); 3) si avvia l'ipotesi di un maggior incontro tra mondo universitario e mondo del lavoro, delle aziende, delle organizzazioni: l'università è pertanto legittimata a intessere nuove possibilità con la realtà esterna, in un proficuo processo di reciproca attenzione. Su questa scia si pone anche il *Regolamento in materia di dottorato di ricerca* (D.M. n. 162, 13 luglio 1999) che apriva alla «[...] possibilità di collaborazione con soggetti pubblici o privati, italiani o stranieri, che consenta ai dottorandi lo svolgimento di esperienze in un contesto di attività lavorative» (art. 2, 3d). Si avvia progressivamente, in linea con le prospettive più avanzate sia in Europa sia negli U.S.A., la possibilità di definire progetti in collaborazione con il mondo del lavoro. In questa direzione, la necessità di ragionare in termini di competenza di ricerca e di professionalità diviene sempre più pressante. Nella logica del Processo di Bologna (1999), si inserisce l'ultimo documento: il D.M. 8 febbraio 2013, n. 45, *Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per l'istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati*, che all'art. 1 comma 3 recita: «Il dottorato di ricerca fornisce le competenze

¹ Il Dottorato di Ricerca è stato istituito con il D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382, *Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica*. Per una sintetica, ma chiara introduzione alla storia dei dottorati in Italia, si veda: C. Cappa, *Il dottorato in Italia, una storia recente*, in «Rivista Scuola Iad», 1, 66-94. Reperibile in: <http://rivista.scuolaiaad.it/wp-content/uploads/pdf/numero1/il-dottorato-in-italia-una-storia-recente.pdf>. [18/08/2014]. Si veda anche: Gemma, C. – Pagano, R. (2011, a cura di), *In principio la ricerca. Temi e voci di un'esperienza di formazione*, FrancoAngeli, Milano; Cesaratto S. et al. (1994), *Il brutto anatroccolo. Il dottorato di ricerca in Italia fra Università, ricerca e mercato del lavoro*, FrancoAngeli, Milano.

necessarie per esercitare attività di ricerca di alta qualificazione presso soggetti pubblici e privati, nonché qualificanti anche nell'esercizio delle libere professioni, contribuendo alla realizzazione dello Spazio Europeo dell'Alta Formazione e dello Spazio Europeo della Ricerca». Si tratta, pertanto, di promuovere, nei dottorandi, competenze per la ricerca che incontrino non solo le esigenze accademiche, ma anche quelle del mondo del lavoro.

In questa nuova prospettiva, la formazione si costruisce nella strutturazione di professionisti della ricerca capaci di mobilitare e gestire competenze di ricerca in contesti differenti (Milani, 2014b): accademico, industriale e quelli terzo e quarto settore. Se da una parte valgono sicuramente le *competenze trasversali*, quali il *problem solving*, la capacità di organizzare e gestire processi di ricerca e di produzione, promuovere collaborazione..., dall'altra si richiedono precise *competenze di base, specifiche e metacompetenze*. Le *competenze di base* sono competenze strettamente necessarie all'esercizio di attività di ricerca; le *competenze specifiche* sono quelle costruite *ad hoc* per il contesto di ricerca, mentre le *metacompetenze*² costituiscono uno sguardo critico sulle proprie competenze e sul modo di mobilitarle (Wittorski, 1997 pp. 152-154).

3. Dalle competenze di ricerca al Sé professionale del ricercatore

Il *Sé professionale* costituisce l'asse centrale sul quale costruire e incrementare le competenze: il Dottorato può porre le basi e favorire lo sviluppo di competenze di ricerca, ma è necessario che nei dottorandi si strutturi pienamente anche un *Sé professionale* orientato alla ricerca, all'autoformazione e alla formazione permanente della propria professionalità verso la ricerca del *perfezionamento professionale* (Gomez, 2004 pp. 83-109). Seguendo Gomez, ricordiamo che il perfezionamento professionale è «il processo di accrescimento della propria professionalità ostentata da un attore, individuale o collettivo, per pervenire a un aggiustamento giudicato migliore tra lui stesso e certe classi di situazioni professionali che incontra e il/i suo/i risultato/i» (Gomez, 2004 pp. 84). Ne consegue, quindi, che il processo di perfezionamento dipende dall'*autopercizione della propria competenza in rapporto alla possibile perfettibilità del proprio agire professionale* e che richiede una capacità *autoriflessiva e autovalutativa*. È in questa prospettiva che vediamo centrale il ruolo dello sviluppo e della consapevolezza del proprio *Sé professionale*.

Il *Sé professionale* costituisce il modo creativo di indossare la professionalità³. Il suo sviluppo è fortemente connesso alla possibilità di un confronto allargato con la

² Per una più approfondita definizione della tipologia delle competenze, si veda: Milani, L. (2000), *Competenza pedagogica e professionalità educativa*, La Scuola, Brescia.

³ Per il concetto di *Sé professionale*, si veda: Milani, L. (2013), *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipes educative*, Sei, Torino.

comunità scientifica, da una parte, e con l'équipe di ricerca, dell'altra, che costituisce il collettivo di riferimento del ricercatore. Nell'ambito degli studi umanistici, però, se il rapporto con la comunità scientifica è mediato soprattutto dai 'prodotti di ricerca' (volumi, articoli, saggi, riviste scientifiche, siti e blog scientifici...), il rapporto con l'équipe di ricerca costituisce 'l'anello debole' nel ciclo della costruzione della professionalità del ricercatore. L'équipe, infatti, dovrebbe costituire il centro della costruzione della Identità collettiva e il promotore di una consapevole assunzione del Sé professionale in relazione/confronto con un'Identità sociale che resta astratta e intangibile. In effetti, il lavoro del ricercatore appare sempre più come un lavoro in 'solitaria, anziché in 'cordata', come hanno dichiarato i dottorandi intervistati nei precedenti *focus group*.

La *costruzione del Sé professionale* è determinata da diversi fattori che abbiamo sintetizzato nello *Schema n. 1*.



Esiste una dinamica costruttiva tra la *comunità accademica* che costituisce il soggetto depositario e promotore della pratica di ricerca e che può articolarsi in diverse *comunità di pratica* (Wenger, 2006; Wenger, Dermott, Snyder 2007), a seconda degli ambiti e dei settori scientifico-disciplinari e che operano in riferimento a una *pratica condivisa*, sempre in *progress* e in continua trasformazione, ma anche ben consolidata nel tempo. Su questo substrato si edificano il Sé professionale, l'Identità di équipe di progetto di ricerca e l'Identità sociale. Come si accennava prima, il ruolo dell'Identità collettiva di équipe di ricerca costituisce nelle scienze umanistiche spesso 'l'anello debole' (rappresentato dai contorni tratteggiati), mentre dovrebbe consentire il confronto con una identità concreta, contestualizzata e in relazione continua con la ricerca della

perfezionabilità. Nell'équipe il dottorando può concretamente *apprendere* non solo la *pratica di ricerca*, ma il *processo di perfezionamento* messo in atto dai colleghi più anziani; può, inoltre, interrogarsi sulle conseguenze delle scelte e costruire la dinamica tra esercizio della professionalità ed etica della ricerca, confrontandosi sui *dilemmi etici* e sulle possibili vie da percorrere. Il modello astratto (*Identità sociale*) può offrire solo un vago orizzonte di riferimento che deve trovare concretezza, contestualità, aderenza al compito e innovazione all'interno delle équipe⁴. L'esercizio della pratica di ricerca e il suo miglioramento accompagnano le équipe di ricerca, mentre alimentano costantemente l'apprendimento generatore di competenze individuali e collettive.

Nell'esaminare, quindi, attraverso il *focus group*, il Sé professionale dei ricercatori, promuovendo contemporaneamente il ciclo *autoriflessione, riflessione, ecoriflessione in vista della co-riflessione*⁵, abbiamo la consapevolezza di queste dinamiche, sebbene l'obiettivo sarà quello di favorire l'assunzione della consapevolezza di dover strutturare il proprio Sé professionale, tanto più necessario per una formazione non curvata unicamente nell'ambito accademico.

In questa direzione, il "gioco" si complica (v. Schema n. 2): il dottorando che, ad esempio, si trova nella situazione di un'attività ricerca proiettata in azienda, si trova a dover gestire la costruzione della propria professionalità su *due pratiche*, quella della ricerca e quella specifica dell'organizzazione lavorativa, che si incontrano, si scontrano, si sovrappongono e devono ridefinirsi e, nel caso in cui il ricercatore venga poi assunto, deve essere fondersi con la *mission* dell'azienda, dell'ente o del servizio. In qualche caso, il dottorando si confronta anche con due diversi gruppi di ricerca con finalità differenti. In questa prospettiva, ancora di più occorre, da una parte, un *Sé professionale* dotato di robustezza e flessibilità insieme e, dall'altra, un'équipe dotata di un'Identità collettiva strutturata, ma aperta ai cambiamenti, alle provocazioni e orientata a ricostruirsi e a rigenerarsi verso una rappresentatività che includa il valore aggiunto della ricerca e delle conoscenze apprese dall'esperienza.

⁴ Tralasciamo qui l'aspetto importantissimo dell'interdisciplinarietà e della transdisciplinarietà nelle équipe di ricerca per le quali si rimanda a: Piaget, J. (1972), *L'épistémologie des relations interdisciplinaires*. In CERI- Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (a cura di), *L'interdisciplinarité : problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités. Séminaire sur l'Interdisciplinarité dans l'Université organisé par le CERI avec la collaboration du Ministère Français de l'Education national à l'Université de Nice (France) du 7 au 12 septembre 1970*, OCDE, Paris, pp. 131-144); Nicolescu B. (2014), *Il Manifesto della transdisciplinarietà*, Armando Siciliano Editore Armando Siciliano Editore, Messina – Civitanova Marche ; Milani, L. (2015), *Transdisciplinarietà come progetto politico. La crisi sociale come crisi culturale e di senso*, in «MeTis», V, 1.

⁵ Tutto il complesso intreccio tra *autoriflessione, riflessione ed ecoriflessione verso una co-riflessione* è ampiamente descritto in: Milani, L. (2013), *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*, op. cit.



Con questo sfondo teorico di riferimento, abbiamo proposto due momenti formativi: il primo orientato a offrire una sintesi dei precedenti incontri formativi per i nuovi dottorandi e di raccordo con il secondo incontro incentrato sulla riflessione sul Sé professionale: ci concentreremo su questo secondo incontro.

4. La metodologia di ricerca: delimitazione del campo, obiettivi, opzioni e scelta del campione

Nell'approcciarsi allo sviluppo e alla promozione delle competenze del ricercatore, abbiamo adottato la metodologia della *ricerca-formazione* che si configura come un processo che si sviluppa su due assi: quello della ricerca, da parte del conduttore del gruppo, e quello della formazione, che il conduttore offre nel corso dell'attività. Le azioni formative hanno lo scopo di promuovere riflessione e di indurre un processo di ricerca: su queste, a sua volta, il conduttore-ricercatore, con gli strumenti idonei e attraverso l'osservazione, trae elementi e dati sui quali riflettere e condurre la ricerca. Abbiamo scelto di utilizzare lo strumento del *focus-group*⁶ per favorire un processo formativo rivolto ai dottorandi e un processo di ricerca da parte del conduttore; nel medesimo tempo, il *focus* utilizzato nella logica della ricerca-formazione favorisce la *circolarità tra autoriflessione, riflessione ed ecoriflessione che genera una co-riflessione* che favorisce anche la *circolarità tra autoformazione, formazione ed ecoformazione verso una co-formazione*.

⁶ Per la metodologia del *focus group*: Corrao, S. (2005), *Focus group*, FrancoAngeli, Milano; Sozio, P. (2005), *La ricerca qualitativa in educazione*, Carocci, Roma; Cardano, M. (2011), *La ricerca qualitativa*, il Mulino, Bologna; Trincherò, R. (2008), *I metodi della ricerca qualitativa*, Laterza, Roma-Bari.

L'osservazione partecipante, fatta dalla sottoscritta in veste di conduttore nel corso del *focus group*, ha portato a rilevare che nella messa in moto della riflessione, infatti, ogni membro del gruppo partiva primariamente rimanendo molto aderente alla propria esperienza (*autoriflessione*), prendendo poi le distanze e cominciando a portare la *riflessione* su un livello più ampio e meno condizionato dalla soggettività fino a comprendere il peso del contesto (*ecoriflessione*), ossia l'Università, la Scuola di Dottorato, il Dipartimento con tutte le strutture e l'offerta formativa, nel dare vita ad alcune riflessioni e, talvolta, nel condizionarle. La riflessione ha generato, poi, una vera e propria *co-riflessione* in cui i punti di vista sono diventati convergenti nel costruire una trama e una visione complessa e multifaccettata, ma nella quale i membri del *focus* si sono riconosciuti.

Il gruppo era composto da 7 dottorandi di cui 6 di Scienze dell'Educazione e 1 di Psicologia (che indicheremo con le lettere A, B, C, D, E, F, G.). Il campione è stato costituito su base volontaria. L'attività era parte dell'Offerta Formativa. Trattandosi di una ricerca-formazione, ovviamente il campione è determinato dai soggetti che scelgono di partecipare. Questo può costituire un limite della ricerca in quanto non è possibile controllare, ad esempio, in modo equo né l'età né il sesso. Riteniamo, però, che questo elemento non vada a inficiare i dati della ricerca il cui obiettivo è quello di indagare sul Sé professionale del ricercatore, pertanto la condizione principale era che si trattasse di dottori di ricerca che sono in fase di costruzione dell'identità. Il confine della ricerca, quindi, sta nel tentare di vedere, una volta data la definizione di Sé professionale, quale interpretazione danno del tema del Sé professionale.

Nel secondo incontro, cioè quello di *focus group*, si è data la definizione di Sé professionale (vedi Schema n. 1) e sulla base della definizione ciascuno è stato invitato a riflettere. La domanda rivolta al gruppo era: «In che cosa consiste il vostro Sé professionale?»

Il punto focale di attenzione da parte del gruppo è stato l'aggettivo "creativo" attorno al quale si è impennata tutta la discussione, in connessione con altre parole: creatività, processo creativo, capacità creativa. La preoccupazione del dottorando è sempre la propria ricerca da elaborare in una tesi: pertanto, la riflessione è partita considerando il rapporto tra percorso di ricerca e creatività e la necessità, a volte, di contenere la creatività. Afferma A: «Occorre ridurre la creatività...avere una mentalità creativa e insieme disciplina». Creatività e disciplina sembrano avere un rapporto antinomico: sappiamo, invece, che il processo di ricerca si gioca proprio sulla capacità di dare struttura disciplinare alla creatività, ordinarla senza ingabbiarla perché diventi il più possibile orientata verso l'obiettivo. Nell'incontro precedente, i dottorandi avevano chiesto una precisazione sui concetti di *confini* e *limiti* della ricerca: da qui anche la riflessione tra creatività e confini e limiti della creatività stessa. G afferma che «la creatività ha bisogno di limiti e confini»: in effetti, il rischio è che la creatività tenda a espandersi oltre i confini, esplorando 'terre di confine', ma non riesca invece a essere 'fermento all'interno dei confini della ricerca', accettando contemporaneamente anche i limiti della metodologia prescelta.

La creatività è necessaria nella ricerca e il professionista deve essere creativo e originale. Infatti, la ricerca di professionalità ha richiesto a B di divenire più creativa, di rivedere la propria scrittura scientifica che comunque dipende dalla tipologia di ricerca. Possiamo ritenere, infatti, che *il percorso, il campo e l'oggetto della ricerca non siano estranee a orientare il Sé professionale*. A questo proposito, C ha insistito sulla costruzione di

una ricerca e di una professionalità a marca interdisciplinare, riconducendo i confini del proprio lavoro sul fronte pedagogico: questo, infatti, risponde al suo processo di ricerca. B, che svolge un progetto di ricerca nelle scuole, sottolinea anche l'importanza dell'esperienza professionale che ti permette di entrare in un contesto comprendendone la pratica e l'organizzazione: B è l'esempio della difficoltà di costruirsi un Sé professionale in un'area di confine tra pratiche differenti (v. *Schema n. 2*). Nella riflessione di gruppo, emerge, inoltre, l'importanza di *potersi confrontare anche con altri professionisti della ricerca* (D) e un cenno alla *comunità di pratica* (A, D).

Certamente uno degli assi sui quali si costruisce la professionalità del ricercatore è la *costruzione di una propria struttura epistemica*. In questa direzione, D pone l'attenzione sulla *difficoltà di costruirsi un'epistemologia della ricerca*, mentre E sottolinea l'importanza sia dell'*autonomia* del fare ricerca sia del *rimanere fedeli all'epistemologia*.

Una curvatura maggiore nel tentare di orientare il problema verso la crescita del Sé professionale viene da F che sostiene che, per migliorarlo, occorrono una serie di competenze e di disposizioni: *«problem solving, gestire le proprie ansie, porsi degli obiettivi, avere una mente razionale, ma anche collaborativa, autocritica; interdisciplinarietà (ho un progetto interdisciplinare)»*. Gli aspetti emersi da F, che non aveva seguito gli incontri precedenti, sono in linea con i risultati sulle competenze dei ricercatori emersi, documentati in altri contributi (Milani, 2014a). Sottolineiamo, però, un aspetto: il *«miglioramento professionale»* (F) che richiama la dimensione del *perfezionamento professionale* (Gomez, 2004), orizzonte primario dello sviluppo del Sé professionale.

Si conferma, poi, un'attenzione, nella costruzione della professionalità del ricercatore, verso la realizzazione di un'etica della ricerca, più volte invocata anche in precedenti incontri e sui quali spesso ci si è soffermati a riflettere.

In conclusione, possiamo affermare alcune dimensioni trasversali emerse:

- 1) La costruzione del Sé professionale è direttamente connessa alla dimensione del *fare* e del *praticare la ricerca*;
- 2) Il Sé professionale si struttura, nell'ambito della ricerca, in stretta relazione tra la *tipologia della ricerca*, i *contesti* in cui si opera e le *metodologie* accanto alle *competenze* e alle *posture* che il ricercatore adotta nella costruzione e nello sviluppo della propria professionalità nel contesto Milani – Mosso, 2015);
- 3) La *creatività* accompagna la costruzione del Sé professionale e, oltre a costituirne l'asse principale, è elemento indispensabile nel processo di ricerca e prende senso e si arricchisce nella pratica;
- 4) La costruzione del Sé professionale necessita del confronto e dell'esperienza con altri *professionisti esperti* e della *comunità di pratica*;
- 5) La *dimensione etica* costituisce, insieme alla creatività, l'asse portante del Sé professionale: è pertanto necessario riflettere sulla dimensione etica della ricerca e sulla strutturazione dei protocolli di ricerca.

Ci sembra importante, quindi, orientare la formazione in almeno queste direzioni: gestione di gruppi di ricerca e lavoro inter e transdisciplinare; riflessione sui confini e limiti della ricerca, anche in relazione alle dimensioni dell'etica; possibile costruzione di alcuni elementi di riflessione della deontologia professionale del ricercatore; rafforzamento della capacità di autoriflessione sulla propria perfettibilità professionale.

Ricerca il Sé professionale è un processo che abbraccia il praticare la ricerca e condividerla nella comunità accademica.

Bibliografia

- Cappa, C. (2008-2009), *Il dottorato in Italia, una storia recente*, in «Rivista Scuola Iad, 1, 66-94. Reperibile in: <http://rivista.scuolaiad.it/wp-content/uploads/pdf/numero1/il-dottorato-in-italia-una-storia-recente.pdf>. [18/08/2014].
- Cardano, M. (2011), *La ricerca qualitativa*, il Mulino, Bologna.
- Cesaratto S. et al. (1994), *Il brutto anatroccolo. Il dottorato di ricerca in Italia fra Università, ricerca e mercato del lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Corrao, S. (2005), *Focus group*, FrancoAngeli, Milano.
- Gemma, C. – Pagano, R. (2011, a cura di), *In principio la ricerca. Temi e voci di un'esperienza di formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Gomez, F. (2004), *Le perfectionnement professionnel*, in «Education Permanente», 161, pp. 83-109.
- Milani, L. (2015), *Transdisciplinarietà come progetto politico. La crisi sociale come crisi culturale e di senso*, in «MeTis», V, 1.
- Milani, L. (2014a), *Dottorati e formazione alla ricerca in educazione tra responsabilità e competenza. Uno studio di caso*, in «Metis», IV, 1.
- Milani, L. (2014b), *Ricercatori di professione. Complessità e nuove frontiere dei dottori di ricerca tra accademia, apprendistato e imprese. Researchers as professionals. Complexity and new frontiers of doctorate between academy, apprenticeship and enterprises*, in «CQIA – Rivista Formazione Lavoro Persona, IV, 12».
- Milani, L. (2013), *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipes educative*, Sei, Torino.
- Milani, L. (2000), *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia.
- Milani, L. – Mosso C. O. (2015), *PhD program between vocational and lifelong guidance. Thoughts, path and proposal for training. Dottorato tra orientamento e accompagnamento. Riflessioni, percorsi e proposte per la formazione*, in «CQIA – Rivista Formazione Lavoro Persona», V, 13.
- Morin, E., (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, tit. orig. *La tête bien faite. Penser la réforme, reformer la pensée*, 1999.
- Nicolescu, B. (2014a), *Il Manifesto della transdisciplinarietà*, Armando Siciliano Editore, Messina – Civitanova Marche, tit. orig. *La Transdisciplinarité. Manifeste*, 1996.
- Nicolescu, B. (2014b) *Methodology of Transdisciplinarity*, «World Futures: The Journal of New Paradigm Research», 70, 3-4, 186-199.
- Piaget, J. (1972), *L'épistémologie des relations interdisciplinaires*, in CERI- Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (a cura di), *L'interdisciplinarité : problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités. Séminaire sur l'Interdisciplinarité dans l'Université organisé par le CERI avec la collaboration du Ministère Français de l'Éducation nationale à l'Université de Nice (France) du 7 au 12 septembre 1970* (pp. 131-144). OCDE, Paris.
- Sozio, P. (2005), *La ricerca qualitativa in educazione*, Carocci, Roma.
- Trincherò, R. (2008), *I metodi della ricerca qualitativa*, Laterza, Roma-Bari.
- Wenger, E., Dermott, R., Mc Snyder, W. M. (2007), *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano, tit. orig. *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*, 2002.

- Wenger, E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, tit orig. *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*, 1998.
- Witterski, R. (1997), *Analyse du travail et production de compétences collectives*, L'Harmattan, Paris.

Apprendere l'autonomia e la resilienza: giovani adulti in uscita dalle comunità per minori

di Luisa Pandolfi – Università degli Studi di Sassari

Abstract: The international literature defines care leavers as young people who, after coming of age, leave residential care and facing the difficult transition from a protective environment to autonomy. Sardinia is the only Italian region with specific regulations concerning young people leaving care: the regional law, no. 4, art.17 2006. The research project “Crossing the bridge: evaluation analysis and interpretation tools of social inclusion projects” has highlighted the following protective factors that contribute to building up resilience of care leavers: preparation and gradual disengagement; financial support; shared and coherent planning; education and training, employment prospects; relational network and continuity, sense of belonging; in-itinere assessment; educational support; personal self-esteem and awareness.

Keywords: Care Leavers, Autonomy, Resilience

Diventare grandi e autonomi è un compito evolutivo complicato per qualsiasi giovane, soprattutto nella società attuale, in cui si parla spesso di ‘famiglia prolungata’ (Baragli, Kertzer 2003), per evidenziare come oggi i figli dipendano dai genitori per un maggior numero di anni e tendano a vivere più a lungo insieme al padre e alla madre.

Il viaggio verso l’età adulta si configura come una sfida particolarmente difficile per i ragazzi e le ragazze cresciuti in una comunità per minori, i quali possono incontrare molte difficoltà e rischi, in misura sicuramente maggiore rispetto ai loro coetanei che hanno alle spalle dei riferimenti familiari e relazionali stabili.

Raggiungere la maggiore età non significa aver automaticamente acquisito le competenze personali, sociali e relazionali necessarie alla vita autonoma, soprattutto se nel proprio bagaglio esperienziale ci sono vissuti di abbandoni, traumi, violenza e trascuratezza.

Care Leavers e *Young People Leaving Care* sono termini utilizzati nella letteratura anglosassone per denominare i giovani adulti che lasciano il sistema di tutela, di cura e di assistenza per affrontare la fase di transizione verso la vita autonoma.

Il presente contributo focalizza l’attenzione sulle strategie operative e i processi protettivi che contribuiscono alla promozione di resilienza nei percorsi di autonomia e presenta gli esiti principali di una ricerca qualitativa partecipata realizzata nella Regione Sardegna.

1. Dopo la comunità: quali prospettive ed evidenze?

L'evoluzione, a livello europeo, dei servizi di accoglienza educativa residenziale dei minori ha consentito di migliorare, nel corso dell'ultimo ventennio, gli standard di qualità degli interventi educativi al fine di garantire i processi di cura, tutela e sviluppo dei minori fuori famiglia. In tale prospettiva, nei diversi documenti europei¹, si presta attenzione anche al processo di dimissione, in particolare al supporto post-comunità; in particolare, per quei ragazzi per i quali non è possibile un rientro nella famiglia di origine, né un percorso di affidamento e che, di fatto, restano in comunità fino alla maggiore età per poi intraprendere un percorso di accompagnamento verso l'autonomia. Affinché la fase di dimissione dalla comunità non venga vissuta come un nuovo evento traumatico da parte del giovane è necessario che venga preparata e programmata adeguatamente.

Nel contesto nazionale, solo recentemente, è stato avviato un dibattito sui percorsi di accompagnamento all'autonomia di neomaggiorenni in uscita dalle comunità per minori e ciò si traduce in una forte eterogeneità degli interventi e dall'assenza di una normativa specifica.

In altri Paesi, come ad esempio il Regno Unito, al contrario, già da diversi anni, sono state implementate importanti iniziative normative e di politica sociale, come il *Children (Leaving Care) Act*² che fornisce supporto ai giovani *care leavers* fino ai 21/24 anni, mettendo in primo piano il ruolo attivo del giovane nella progettazione del proprio percorso di vita; ciò appare particolarmente rilevante se consideriamo che lo sviluppo di autonomia coincide con la costruzione dell'identità personale e della capacità di autodeterminazione.

Anche la letteratura internazionale, a partire dagli anni Ottanta, ha concentrato l'attenzione sul fenomeno dei giovani adulti in uscita da percorsi educativi e di tutela. Nel 2003 è stato costituito il gruppo di ricerca intercontinentale INTRAC (*International Research Network on Transitions to Adulthood from Care*)³, con l'obiettivo di promuovere la collaborazione ed il confronto tra ricercatori di diversi paesi nell'ottica di un miglioramento delle pratiche e delle politiche sociali.

Nel panorama internazionale diversi filoni di ricerca hanno approfondito il tema della transizione dei giovani dal sistema di protezione e cura alla vita autonoma, tracciando varie piste di analisi: dagli esiti dei percorsi residenziali ai fattori di rischio e di protezione ed alle indicazioni che emergono dalla voce dei *care leavers*.

Gli studi longitudinali sui *post-care outcomes* (Dixon 2008; Stein, Murno 2008) mettono in luce l'importanza di politiche sociali e di servizi che garantiscano una con-

¹ Cfr. FICE, IFCO e SOS Villaggi dei Bambini, *Quality4ChildrenStandards*, reperibile in http://www.sos-childrensvillages.org/getmedia/934f9f37-5467-43a5-87b9-a92d2b6dca68/Q4C_Standards_IT-final.pdf

² Cfr. Department of Health, *Children (Leaving Care) Act 2000, Regulations and Guidance*, 2000.

³ Cfr. il sito: <https://www.qub.ac.uk/researchcentres/InstituteofChildCareResearch/Partnerships/InternationalResearchNetworkonTransitiontoAdulthoodfromCareINTRAC/>

tinuità dell'intervento di accompagnamento educativo anche dopo l'uscita dalle strutture residenziali anche attraverso misure di sostegno economico, di accesso facilitato al mercato del lavoro e agli alloggi.

La ricerca sui fattori protettivi e di rischio incrocia il tema della resilienza, ossia la capacità di alcuni dei giovani *care leavers* di raggiungere buoni risultati nelle loro vite a dispetto del loro background svantaggiato, dei loro problemi, delle avversità e degli ostacoli, con l'obiettivo di individuare gli elementi e i processi che intervengono fra il periodo di cura e la vita indipendente che possono essere considerati predittivi rispetto ad un buon esito di vita (Stein 2012).

In tale direzione, gli autori mettono in evidenza alcune condizioni che favoriscono la costruzione di percorsi di autonomia resilienti: aver sperimentato un attaccamento sicuro ad almeno un adulto significativo della precedente realtà di accoglienza; aver sviluppato autostima ed autoefficacia; l'inserimento lavorativo o la prosecuzione del percorso di studi; essere stati adeguatamente e gradualmente preparati alla fase di transizione; acquisizione di competenze pratiche e relazionali; aver rielaborato il proprio passato; ricevere un supporto finanziario.

Anche i dati emersi dalle ricerche (Duncalf 2010) che hanno raccolto il punto di vista e le testimonianze dei giovani *care leavers* confermano la rilevanza di tali dimensioni e nei casi in cui più di uno di questi fattori sono carenti o assenti emergono sentimenti di abbandono, isolamento e solitudine sperimentati dai giovani intervistati.

2. Una ricerca valutativa in Sardegna

La Regione Autonoma della Sardegna è l'unica regione in Italia ad aver introdotto una legge regionale specifica per i neomaggiorenni dimessi dalle comunità per minori (L.R. 11 maggio 2006, n. 4, art. 17), che prevede lo stanziamento di finanziamenti ad hoc per l'accompagnamento educativo, anche mediante la presenza di un tutor specializzato, dei giovani fino a tre anni dal momento della dimissione.

Il progetto di ricerca 'Varcare il ponte' è nato nell'ambito di una borsa di ricerca co-finanziata, in collaborazione con l'Università degli Studi di Sassari e la Direzione Generale delle Politiche Sociali della Regione Sardegna. La ricerca si è svolta nel biennio 2010-2012 ed ha analizzato il fenomeno sia in termini quantitativi e descrittivi, sia mediante un approfondimento qualitativo delle traiettorie biografiche dei protagonisti, anche in una prospettiva longitudinale, mediante un'analisi di *follow-up* nel 2014.

2.1. Le domande e gli obiettivi di ricerca

Le principali domande che hanno guidato la ricerca sono le seguenti:

- Quali fattori protettivi e quali condizioni di rischio incidono nella promozione di resilienza e autonomia?
- Come interagiscono tra di loro?
- Come interagiscono tra di loro?

Partendo da tali interrogativi, gli obiettivi principali che il progetto si proponeva di raggiungere sono sintetizzati di seguito:

- Delineare le caratteristiche principali dei percorsi di accompagnamento all'autonomia realizzate nella Regione Sardegna in uno specifico arco temporale;
- Far emergere il punto di vista ed i vissuti dei soggetti coinvolti (neomaggiorenni, figure professionali, ecc.);
- Identificare possibili fattori di rischio e fattori protettivi nei percorsi di autonomia dei giovani coinvolti nella ricerca, nell'ottica della promozione della resilienza;
- Individuare punti di forza e criticità delle esperienze attuate, al fine di ottimizzare le risorse ed implementare strategie di miglioramento;
- Costruire in modo partecipato modelli di valutazione e autovalutazione dei percorsi attivati.

2.2. Metodologia

A livello metodologico, nella prima fase della ricerca la finalità conoscitiva era di tipo descrittivo e, pertanto, è stata effettuata una mappatura di un numero ampio di esperienze, prendendo in esame tutti i progetti di autonomia finanziati dalla Regione Sardegna a partire dall'anno di avvio della normativa (2007) fino al 31 dicembre 2011; in seguito aggiornata al 31 dicembre 2014, individuando alcuni trend specifici nella loro evoluzione temporale.

Nella seconda fase della ricerca, di tipo qualitativo, la finalità principale era quella di far emergere le riflessioni e i vissuti dei protagonisti attraverso la raccolta delle traiettorie biografiche dei soggetti coinvolti. Lo strumento utilizzato è stata l'intervista narrativa semi-strutturata. Sono stati presi in esame 23 percorsi di autonomia e, nell'ottica di favorire un pieno coinvolgimento dei diretti interessati, per ciascun percorso è stata raccolta sia la traiettoria biografica dei *care leavers*, che le testimonianze del referente/educatore della comunità per minori da cui il giovane veniva dimesso, dell'assistente sociale che ha seguito il caso e del tutor che affianca il ragazzo/a nel percorso di autonomia. Per un totale di 65 interviste raccolte, su cui è stato effettuato un lavoro di analisi e di codifica dei dati.

A due anni di distanza dal termine della ricerca, nel 2014, è stato realizzato uno studio di follow-up, al fine di comprendere, da un lato, l'evoluzione degli interventi di supporto ai neomaggiorenni nel territorio regionale preso in esame e, dall'altro, di analizzare le direzioni di sviluppo e gli esiti dei percorsi di vita dei giovani coinvolti nella ricerca, sulla base del livello di autonomia (personale, sociale ed economica) raggiunto, in rapporto alle specifiche situazioni individuali.

3. Gli esiti emersi: una matrice dei fattori protettivi e di rischio in una prospettiva eco-sistemica

Gli esiti del lavoro (Pandolfi 2015), anche attraverso l'indagine di follow-up, hanno consentito di individuare, da un lato, i principali fattori protettivi che promuovono la costruzione di resilienza e di autonomia nei percorsi educativi presi in esame e le condizioni di rischio che, al contrario, possono rappresentare un ostacolo; dall'altro hanno messo in luce, attraverso l'evidenza empirica, indicazioni per migliorare l'efficacia e la qualità degli interventi a livello di politica sociale e di pratica professionale.

I fattori protettivi e di rischio emersi dalla ricerca sono stati rappresentati all'interno di una matrice in cui vengono individuate le più rilevanti dimensioni dell'autonomia, all'interno di una visione bio-ecologica dello sviluppo umano, che suggerisce di adottare una chiave di lettura sistemica e di considerare le interconnessioni tra i vari fattori in un'ottica anti-deterministica.

In linea generale, gli aspetti rilevati confermano ed integrano quanto delineato dalla letteratura nazionale ed internazionale sul tema.

In sintesi, i fattori ed i processi che promuovono la costruzione di percorsi di autonomia resilienti, nell'ambito delle traiettorie biografiche prese in esame, sono i seguenti:

- La preparazione alla vita autonoma nel periodo precedente alla dimissione, che prevede l'acquisizione di competenze e abilità pratiche per la gestione della quotidianità;
- La pianificazione graduale dell'uscita dalla comunità, per evitare che i ragazzi si sentano, improvvisamente, lasciati a loro stessi ed abbandonati;
- Il sentirsi partecipi e coinvolti nella progettazione del proprio futuro;
- La capacità di convivere con la propria storia, l'acquisizione di autostima ed autoefficacia;
- Il supporto di un contesto relazionale positivo e la continuità relazionale con le figure educative significative della comunità;
- L'inserimento lavorativo o la prosecuzione degli studi, il raggiungimento degli obiettivi;
- Il sostegno finanziario.

Si evince che l'assenza o la carenza di tali fattori può rallentare o ostacolare il percorso di autonomia, anche se si evidenzia l'importanza di 'leggere' in modo multidimensionale i fattori/processi individuati, che assumono significato nella dinamica evolutiva di ogni singola traiettoria biografica, nel diverso intrecciarsi dell'esperienza, degli avvenimenti, delle opportunità e difficoltà incontrate.

Per cui, si può affermare che non esistono linee di demarcazione netta tra vulnerabilità e resilienza; la resilienza può essere appresa, costruita e promossa, sviluppando i processi protettivi e limitando quelli di rischio.

Anche l'indagine di follow-up ha confermato i risultati descritti, infatti gli esiti positivi di coloro che hanno raggiunto una piena autonomia sono associati alla presenza dei fattori protettivi esaminati, al 'non aver più bisogno dei servizi', in quanto sono giovani indipendenti dal punto di vista economico e sociale e inseriti all'interno di una

buona rete relazionale. In altri casi, la presenza di alcuni fattori di rischio, come la mancanza di lavoro, le problematiche legate alla sfera personale e relazionale, la mancata regolarità del sostegno finanziario hanno inciso in modo negativo sul raggiungimento dell'autonomia e della resilienza.

L'utilizzo e le implicazioni operative degli esiti emersi dalla ricerca sono stati declinati sia a livello di politica sociale che a livello di pratica professionale.

Da un punto di vista di politica sociale, le indicazioni per ottimizzare l'efficacia dei progetti di autonomia finanziati dalla Regione Sardegna investono i seguenti aspetti:

- La necessità di collocare la progettazione e l'attuazione degli interventi nell'ambito di un approccio di rete, mediante il coinvolgimento e la collaborazione attiva da parte dei diversi attori dei servizi, degli enti e delle imprese del territorio;
- L'importanza di investire maggiori risorse sulle dimensioni dell'inserimento lavorativo e della formazione, evitando l'innescarsi di una continuità e dipendenza di tipo assistenziale dagli aiuti erogati dai servizi;
- Implementare procedure di monitoraggio e di valutazione in itinere delle esperienze realizzate, al fine di ottimizzare le risorse e migliorare gli interventi.

A livello di pratica professionale, la ricerca ha messo in luce come la costruzione delle basi per l'autonomia derivi da interventi attivati molto prima del raggiungimento della maggiore età ed, in tal senso, assumono un ruolo rilevante il ruolo e l'impostazione metodologica dei servizi educativi residenziali, ai quali si richiede di mettere in atto nuovi approcci 'più resilienti e autonomizzanti' caratterizzati da: qualità e continuità della relazione educativa, progettazione e lavoro di rete, capacità di far interagire in modo organico le risorse e le opportunità presenti nel contesto di vita del giovane.

4. Prospettive aperte

Gli esiti emersi hanno aperto ulteriori prospettive di ricerca che vanno nella direzione di promuovere percorsi di ricerca-partecipati, finalizzati alla co-costruzione di modelli di intervento e strumenti di valutazione per le comunità per minori, nell'ottica di migliorare l'efficacia degli interventi e promuovere l'autonomia e la resilienza dei minori ospiti.

Allo stesso tempo, appare opportuno produrre maggiore conoscenza scientifica sulle dimensioni dell'intervento di accoglienza educativa residenziale e sui percorsi di accompagnamento all'autonomia, anche attraverso la documentazione e l'analisi delle esperienze e delle buone pratiche.

La promozione di cultura e ricerca intorno ai temi in oggetto può tracciare la strada per la realizzazione di progetti, strumenti e azioni in grado di rispondere in modo adeguato e sistematico ai bisogni di questi giovani.

Bibliografia

- Baragli M., Kertzer D.I. (a cura di) (2003), *Storia della famiglia in Europa. Il Novecento*, Laterza, Roma-Bari
- Department of Health (2000), *Children (Leaving Care) Act 2000, Regulations and Guidance*
- Dixon J. (2008), *Young People Leaving Care: health, well-being and outcomes*, in 'Child and Family Social Work', Vol.13, n.2, 2008, pp. 207-217
- Duncalf Z. (2010), *Listen Up! Adult Care Leavers Speak Out. The view of 310 care leavers aged 17-78*, University of Strathclyde, Glasgow
- FICE, IFCO e SOS Villaggi dei Bambini (2005), *Quality4ChildrenStandards*
- Stein M., Murno E.R. (2008), *Young People's Transitions from Care to Adulthood. International Research and Practice*, Jessica Kingsley Publisher, London 2008
- Stein M. (2012), *Young People Leaving Care. Supporting Pathways to Adulthood*, Jessica Kingsley Publishers, London
- Pandolfi L. (2015), *Costruire resilienza. Analisi e indicazioni per l'accompagnamento educativo in uscita dalle comunità per minori*, Guerini Scientifica, Milano

Sitografia

- http://www.sos-childrensvillages.org/getmedia/934f9f37-5467-43a5-87b9-a92d2b6dca68/Q4C_Standards_IT-final.pdf
- <https://www.qub.ac.uk/researchcentres/InstituteofChildCareResearch/Partnerships/InternationalResearchNetworkonTransitiontoAdulthoodfromCareINTRAC/>

Le “capacità in azione” tra “apprendimento profondo”, “apprendimento di risposta” e “apprendimento permanente”

di Nicolina Pastena – Università degli Studi di Salerno

Abstract: Referring to Educational System, “Capability in Action” is the particular human predisposition to turn “cognitive potential” in “behavioral skills”. In Education, when we talk about capability, it is clear that we are still in an early stage of reflection on searching learning processes. According to Martha Nussbaum’s theory, the capability approach highlights the issues of “human dignity” and “quality of life”. Knowledge is achieved through the continuous interaction between the “response learning”, the “deep learning” and the “lifelong learning”.

Keywords: Capability in action, Knowledge, lifelong learning

1. Il concetto di capacità tra “azione” e “perturbazione”

Per *capacità in azione* generalmente intendiamo (cercando di andare oltre la ricca diversificazione semantica che, a vari livelli di interpretazione, ne specifica il significato) quella particolare predisposizione dell’essere umano a trasformare le proprie *potenzialità conoscitive* in *abilità comportamentali, competenze*.

La riflessione sul tema delle *capabilities* ha assunto, negli ultimi decenni un rilevante interesse sotto il profilo, non solo economico e sociale, ma antropologico e culturale profilando, in tal senso, un nuovo quadro teorico di riferimento pedagogico-educativo.

Anche se la concettualità sottesa al termine è già riscontrabile nel pensiero di alcuni teorici del passato quali Aristotele, Adam Smith e Karl Marx, sono l’economista e filosofo Amartya Sen e il filosofo Martha Nussbaum che ne specificano per primi e in maniera rilevante l’essenzialità nel campo delle scienze umane e sociali.

Presupposto fondamentale della loro prospettiva, è l’aver considerato che il *capability approach* (come *strategia* per il raggiungimento del benessere) è subordinato a ciò che le persone sono effettivamente in grado di fare e di essere e, di conseguenza, al tipo di vita che sono realmente in grado di condurre.

La concettualità sottesa al termine *capacità* assume dunque, in questa prospettiva, un nuovo, particolare significato, strettamente interconnesso con l’*agire umano*, che identifica l’uomo come artefice indiscusso del proprio destino.

Hannah Arendt, a tal proposito, rappresenta l’*agito umano* come *archein, libertà d’azione, principio generatore di novità*, ponendolo ai margini di un concetto di *azione* inteso come riproposizione di schemi comportamentali precostituiti e replicati (Arendt, 1988).

Per Martha Nussbaum l'*approccio delle capacità* pone l'accento sui temi della *dignità umana*, della *qualità della vita*, delle opportunità sociali, ambientali e culturali che permettono all'uomo di *agire*, di *creare*, di *immaginare* e di *essere*. Un punto fermo nel pensiero della Nussbaum è, infatti, il presupposto che il rispetto della dignità umana passi, sia attraverso il focus delle *capacità umane*, sia attraverso la considerazione della persona come *fine* e non come *mezzo*. Nell'esplicitamento di questo principio, assumono un ruolo preminente l'*immaginazione*, i *sentimenti* e il pieno dispiegarsi delle *capacità* (che ella distingue in *fondamentali*, *interne* e *combinata*) e delle *funzioni umane*, in grado di rendere l'uomo *realizzato*, *dignitoso* e *libero*.

Per la Nussbaum le *capacità* sono *componenti base di natura innata* presenti in ogni soggetto; nella forma di *basic capabilities*, esse rappresentano il substrato essenziale per lo sviluppo di competenze più avanzate (Nussbaum, 2013).

Si profila, sulla base di queste considerazioni, una nuova visione dell'*agire educativo* e un nuovo modo di intendere e dar significato al termine *educare*. In questo contesto di riflessione, il soggetto dell'apprendimento assume una diversa connotazione e una diversa consapevolezza sulle sue *possibilità d'azione* che qui diventano *generative di nuovi mondi e produttrici di novità*.

L'*azione* lascia dunque il posto alla *perturbazione*, in un circuito didattico-educativo *autopoietico* ed *ideativo-creativo di mondi* mai prima sperimentati. In quest'ottica, la *perturbazione* rappresenta l'elemento in grado di innescare il processo di *accoppiamento strutturale* tra sistemi diversi (sé e altro da sé) permettendo all'individuo di generare propri *domini di conoscenza*. In questo contesto, apprendere rappresenta un processo di continua compensazione dell'entropia (Maturana&Varela, 1985).

Si prospetta, in questa dimensione riflessiva, una teoria dell'apprendimento centrata sulla categoria dell'*autopoiesi* e sulla reciproca *co-evoluzione* dei sistemi dell'apprendimento e dell'insegnamento, che conduce all'individuazione/distinzione di due forme particolari e non lineari di apprendimento: *apprendimento di risposta* e *apprendimento profondo*. Il continuo tendere verso la ricerca di un *sé identitario* sempre più definito e complesso passa, infatti, attraverso la molteplice, articolata e indifferenziata relazione tra questi due tipi di apprendimento: l'uno proiettato verso la dimensione della profondità del pensiero e l'altro (categorizzabile, necessario ed essenziale) rivolto verso la dimensione della *sogettività autentica* (Minichiello, 2009).

Il discorso non può essere qui sicuramente svincolato da un profondo senso di *responsabilità etico valoriale* che deve guidare ogni soggetto e il suo *agire in azione* durante l'*atto del conoscere*.

2. L'apprendimento tra “capacità” e “prestazione”

Le “capacità in azione” si esprimono, dunque, attraverso l'apprendimento, qui inteso sia come relazione tra il sé e l'altro da sé, sia come processo *non lineare* fondato sostanzialmente sul principio dell'*imprevisto*.

L'apprendimento viene, in tal senso, inteso come *produzione di novità* distinguendosi in maniera sostanziale dall'addestramento che invece si configura come processo lineare, autoreferenziale, reiterativo e ripetitivo (Minichiello, 1995).

Assume, se così inteso, la configurazione di *codificazione semantica, ri-traduzione dell'impulso perturbante* in un contesto significativo per il soggetto; questa *nuova manifestazione della mente*, considerata come risposta del soggetto, si esprime nel tentativo di generare *ordine* dall'entropia del *disordine*. Tutte le strutture in grado di creare *ordine* partendo dal *disordine* seguono la logica della non-linearità. Nelle *strutture dissipative*, ipotizzate da Ilya Prigogine, questo passaggio è ritenuto possibile solo in ambienti di non equilibrio; là dove, in sintesi, vige il criterio di un *vincolo di non equilibrio* (Prigogine, 1986).

Riportando il discorso ad un ambito di riflessione centrato sull'interazione delle dinamiche di *insegnamento-apprendimento* sorgono spontanee alcune domande.

“Quanto i presupposti fin qui considerati incidono sull'identificazione reale dei processi di apprendimento degli individui? Come si districa, in un ambiente educativo-didattico, la dinamica interattiva tra l'insegnamento e l'apprendimento?”

L'insegnamento viene da Minichiello definito come “processo organizzato teoricamente e praticamente per consentire l'apprendimento secondo le modalità proprie di questo”. (Minichiello, 1995, p. 17).

Tuttavia, ciò che è interessante sottolineare in questa sede è che il processo di apprendimento segue logiche, strategie e finalità autonome rispetto al processo di insegnamento. Mentre l'insegnamento coinvolge, infatti, il versante epistemologico, seguendo logiche lineari e proponendo un sapere già costruito e organizzato in concetti, l'apprendimento gravita sul versante psicologico, ovvero su un sapere in continua evoluzione; qui il soggetto, attraverso il ricorso a schemi e a simboli, cerca di dare significato alla realtà che lo circonda.

La progettazione didattica si fonda, dunque, sull'assunto che ogni forma di insegnamento debba essere strettamente finalizzata all'acquisizione di articolate e compiute forme di sapere. Ma, quali sono gli obiettivi dell'insegnamento che esprimono reale apprendimento?

Gagnè pone in essere un'articolata *schematizzazione tassonomica* nella quale indica, non solo gli *obiettivi di apprendimento*, ma anche come, nel *sistema educativo*, essi debbano essere raggiunti attraverso la pratica dell'*insegnamento*. Il principio fondante della sua teoria è che l'apprendimento trova i suoi presupposti essenziali nella traduzione delle *capacità umane in prestazioni* (Gagnè, 1973).

Le *abilità intellettuali* rappresentano, per Gagnè, la capacità di applicare, in maniera pertinente le *informazioni* acquisite dal soggetto nel suo ambiente di vita. Le *informazioni* possono essere definite come il materiale su cui si esercitano le *abilità intellettuali* e le *strategie cognitive*. La *strategia cognitiva* è ciò che controlla il processo di apprendimento e di memoria e che permette al *soggetto che conosce* di passare dall'*osservazione del particolare* all'*ipotesi generale*. Si mette in atto, in questo ambiente cognitivo, un processo chiamato *abduzione*, che consiste nel fare una *deduzione implicita* e nell'ipotizzare un'*induzione* in grado di confermare una *deduzione*.

Mentre le *abilità intellettuali* si applicano a contenuti specifici dell'apprendimento, le *strategie cognitive* sono riferibili all'apprendimento stesso e sono identificabili con gli *stili di apprendimento* di cui ogni soggetto è portatore innato.

La *logica abduttiva*, per sua stessa natura, permette la *scoperta del nuovo*, l'*innovazione*, la *produzione di novità*, pur lasciando larghi margini di incertezza su ciò di

cui si è venuti a conoscenza. La *logica deduttiva*, al contrario dà assoluta certezza sulla natura stessa della conoscenza, ma non *crea novità* e non *produce innovazione*.

Entrambe queste logiche sono *strategie cognitive* della mente, componenti essenziali e necessariamente complementari di ogni processo di apprendimento. Un ruolo importante assumono, in quest'ottica, gli *atteggiamenti*, ossia gli *orientamenti valoriali*, le *preferenze* e le *idiosincrasie* di cui ogni individuo è portatore. È necessario, dunque, nella definizione di un *progetto educativo*, individuare, sia le *capacità umane* da sviluppare, che le *prestazioni* attraverso le quali queste capacità si manifestano, si esprimono, sono verificabili, sono valutabili.

Le *abilità intellettuali* (che fanno capo ad un *apprendimento di risposta*) possono essere apprese ed insegnate, sono riferibili a *processi lineari* e rimandano a *didattiche lineari*, le *strategie cognitive* (che fanno capo ad un *apprendimento profondo*) possono essere apprese solo attraverso *didattiche non lineari* e in situazioni di *complessità sistemica*. Le abilità intellettuali hanno per oggetto, infatti, *contenuti/informazioni* sui quali la mente può lavorare; le *strategie cognitive* si riferiscono, invece, alla *mente stessa* e al *pensiero* e hanno per oggetto il modo attraverso il quale la mente *assimila, elabora, decodifica* le informazioni.

Ciascun individuo nell'apprendere utilizza un *personale stile* (metodo) ed è dalla capacità di ognuno di sviluppare *stili pertinenti e produttivi* che dipende la capacità di sviluppare *strategie cognitive appropriate* ai diversi contesti di riferimento.

3. “Apprendimento di risposta”, “apprendimento profondo” e “apprendimento permanente”

Minichiello individua due forme di apprendimento: uno “profondo”, imprevedibile, un altro “intenzionale”, prevedibile. Le due forme di apprendimento interagiscono sinergicamente tra loro influenzandosi reciprocamente. L'apprendimento è sempre conseguenza del compromesso tra le due tipologie di apprendimento (Minichiello, 1995, p. 124).

In questo contesto, “didattiche lineari” si intersecano con “didattiche non lineari” in un'articolazione interattiva di processi intenzionali (apprendimento di risposta) e di risposte personali (apprendimento profondo).

Nel primo livello è possibile individuare sia le procedure che gli insegnanti utilizzano per controllare gli input necessari all'ottenimento degli esiti voluti, sia le modalità per individuare le risposte fornite dall'allievo alle prove oggettive. Nel secondo livello, ermeneutico/interpretativo e produttore di novità, vige il criterio dell'imprevedibilità, della discontinuità, della reticolarità sistemica e della non-causalità.

“L'apprendimento è un processo imprevedibile. Ciò significa che un osservatore non è in condizione di predire quale sarà il suo esito, in quali modi si svilupperà, con quali tempi, è facile attribuire alla mancanza di conoscenze adeguate da parte dell'osservatore una tale incapacità. Ma non è corretto dal momento che la imprevedibilità esprime la discontinuità tra situazione iniziale di disordine (simmetria, mancanza di informazione) e situazione finale di ordine (asimmetria, informazione. L'ordine finale

è causale (possiede una logica lineare) ma il modo in cui vi si arriva non è causale” (Minichiello, 1995, p. 122).

In didattica, processi di *oggettivazione dell'apprendimento* e processi di *soggettivazione dell'apprendimento* si intersecano costantemente, determinando il continuo passaggio dall'utilizzo di *abilità intellettuali* (soggetto in apprendimento di risposta) all'utilizzo di *strategie cognitive* (soggetto in apprendimento profondo).

In quest'ottica, *processi* e *oggetti* dell'apprendimento assumono una dimensione dialettica in un'ottica generativa ricorsiva che produce pensiero articolato, ovvero conoscenza.

Il continuo tendere verso forme di apprendimento sempre più complesse specifica, in questa prospettiva la forma di apprendimento che completa e chiude il cerchio: l'*apprendimento permanente*.

4. Dalla “capacità in azione” alla “coscienza dell'azione”

Francisco Varela in un'intervista rilasciata a Rai Educational nel gennaio del 2001 e pubblicata nell'Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche, sul tema della *coscienza* così si esprimeva: «tutt'a un tratto è diventato accettabile, anzi auspicabile, parlare di coscienza e chiedersi qual è l'apparato cognitivo che rende possibile l'esistenza di un vissuto, l'esistenza di un mondo fenomenico [phénoménal]. Beninteso si parla sempre di animali – certi direbbero che [la coscienza] si trova soltanto nell'uomo, altri direbbero che è presente anche nei primati superiori. Ma, in tutti i casi, sotto determinate condizioni, l'apparato cognitivo, di cui sappiamo ormai parecchie cose, rende possibile l'apparizione di questo fenomeno unico nell'universo che è avere un vissuto, o per usare l'espressione del filosofo americano Thomas Nagel, autore di un famoso articolo: “Che effetto fa essere un pipistrello” (1974), potersi porre la domanda “che cosa significa essere qualcuno?” e, per implicazione, “che cosa vuol dire avere un'esperienza?” Da questo momento comincia il gran boom della coscienza e nel boom della coscienza c'è una fashion, una fascinazione del mistero, per quello che è considerato lo zoccolo duro nello studio della coscienza, che non consiste nello spiegare un fenomeno o una capacità o un'abilità cognitiva qualsiasi, considerata difficile, ma essenzialmente a portata di mano per la ricerca scientifica. Il problema duro è: che cosa ci permette di dire che c'è un'emergenza della coscienza? Che cos'è la coscienza?» (Varela, 2001).

La riflessione sull'*essenza della coscienza*, sulla sua natura e sulla sua entità si profila, dunque, come lo zoccolo duro della speculazione sul *tema generale della conoscenza*. Nel corso degli anni sull'argomento si è sviluppato un serrato dibattito (pedagogico, filosofico, antropologico, sociologico, psicologico, biologico) che ha aperto un largo ventaglio di complesse e articolate discussioni/teorizzazioni, che spaziano da interpretazioni superficiali e materialiste, a studi di una certa rilevanza e significatività.

A tal proposito Chalmers individua due diverse visioni (che egli chiama problemi) sull'essenza della coscienza.

Il primo problema, da lui definito *easy problem*, è relativo al funzionamento del cervello nell'atto della decodificazione degli stimoli sensoriali e percettivi che conducono il soggetto dell'apprendimento all'acquisizione della conoscenza.

Il secondo problema, identificato come *hard problem*, pone il tema della coscienza in relazione al tema dell'esperienza. Qui c'è qualcosa di più rispetto alla semplice *trasformazione/attivazione di circuiti neurali nell'atto del conoscere* e nella *capacità in azione* della mente.

Ma, è sicuramente Francisco Varela che elabora, nell'ambito delle neuroscienze, uno dei modelli più articolati e rappresentativi sull'*emergere della coscienza*, che egli denomina *neurofenomenologia*.

Sull'*emergere della coscienza* egli così si esprime: «Non si tratta in alcun modo di un tentativo di riduzione o di un tentativo di dissolvere l'elemento fenomenico [le *phénoménal*] nell'empirico, perché sarebbe un'impresa destinata a fallire. Qual è l'alternativa? L'alternativa è in un certo senso evidente – non direi banale, ma evidente – solo che vi si rifletta adeguatamente. Perché? Perché quando dico che la coscienza è il vissuto, non parlo di qualcosa che esiste solo nella mia testa. Non posso mettermi alla ricerca della coscienza a partire da un tratto di circuito cerebrale. La coscienza non appartiene, per così dire, a un gruppo di neuroni, appartiene a un organismo, appartiene a un essere umano, a un'azione che si sta vivendo. Non è proprio la stessa cosa. Che cosa vuol dire precisamente? Vuol dire che non si può avere una nozione della coscienza e della maniera in cui emerge, se non si prende in considerazione il fatto che il fenomeno della coscienza appare in un organismo ed è legato ad almeno tre cicli permanenti di attività. In primo luogo è connesso in permanenza con l'organismo. Si dimentica troppo facilmente che il cervello non è un fascio di neuroni sezionati in laboratorio, ma esiste all'interno di un organismo impegnato essenzialmente nella propria autoregolazione, nella nutrizione e nella conservazione di sé, che ha fame e sete, che ha bisogno di rapporti sociali. Alla base di tutto ciò che è pertinente all'integrità degli organismi, c'è infine il sentimento dell'esistenza, il sentimento di esserci, di avere un corpo dotato di una certa integrità, appunto» (Varela, 2001).

La coscienza, dunque per Varela, non vive dentro di noi e non è perennemente «presente nella nostra testa» (Varela, 2001): è un'*emergenza* che, per prendere vita, necessita dell'esistenza di tre particolari fenomeni: *con il corpo, con il mondo e con gli altri*.

In questo ambito di riflessione, la coscienza dell'*azione*, o meglio della *capacità in azione* si manifesta come *identità puramente relazionale*, calata in un contesto fenomenologico-esprienziale *non lineare*, dove ogni *atto del pensiero* è generato dall'*emergenza di uno stato mentale*.

Il *pensiero* non è qui considerato *epifenomeno* e, per dirla con Varela, non è «fumo che esce dal cervello» (Varela, 2001). L'*emergenza* di uno *stato di coscienza* agisce, infatti, in maniera rilevante sulle componenti locali del sistema nervoso (sull'azione dei neurotrasmettitori e/o sull'interazione sinaptica), determinando un *circolo d'azione causale* tra ciò che rende possibile l'*azione dell'emergere* e ciò che, effettivamente, *emerge*.

Bibliografia

- Arendt H. (1988) *Vita Activa*, Bompiani Ed., Milano.
Chalmers D. (1995) *Facing up to the Problem of Consciousness*, in *Journal of Consciousness Studies*, 1995, 2, 3, pag. 201.

- Gagnè MR. (1973) *Le condizioni dell'apprendimento*. Armando, Roma.
- Nussbaum M. (2013). *Creare capacità*, Il Mulino Ed., Milano
- Maturana H., Varela F.J. (1985) *Autopoiesis and cognition* (tr. it), Marsilio, Venezia.
- Minichiello G. (2009). *Costruire e abitare mondi. Teoria dell'apprendimento profondo*, Edisud, Salerno
- Minichiello G. (1995). *Il mondo interpretato. Educazione e teoria della conoscenza*, La Scuola, Brescia
- Prigogine I. (1986) *Dall'essere al divenire*. Einaudi, Torino.
- Varela F. (1996) *Neurophenomenology: A methodological remedy for the hard problem*, in *Journal of Consciousness Studies*, 3(4): 330-349.
- Varela F., Thompson E e Rosch E. (1992) *The embodied Mind*, The MIT Press, Cambridge, Mass, USA.

L'autovalutazione delle competenze trasversali da parte degli studenti per migliorare la qualità della didattica universitaria

di Liliana Silva – Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Abstract: Based on the analysis of empirical studies, the paper aims to identify some guidelines for the implementation of a self-assessment model of generic competences by university students. They can help to assess university teaching, but not only through questionnaires currently in use, whose critical issues are highlighted.

Keywords: quality of university teaching; generic competences; self-assessment

Al fine di favorire una maggiore partecipazione alla società dell'apprendimento delle diverse generazioni in una prospettiva di *life long, wide and deep learning*, Università e società sono chiamate a una sinergia tesa da un lato a garantire a giovani e adulti un maggiore accesso alle occasioni di apprendimento (Unesco, 2015), dall'altro a favorire in loro lo sviluppo di risorse funzionali a un adeguato processo di socializzazione, di partecipazione e miglioramento della società. In questo contesto, lo sviluppo di competenze trasversali risulta essere un obiettivo sempre più strategico per tutti gli ordini dell'istruzione, compresa quella superiore.

In ragione di questo, ai sistemi di valutazione della qualità della didattica universitaria è stato richiesto di ampliare la gamma di oggetti da valutare sino a comprendere le competenze trasversali. In tale direzione sono già state avviate anche in Italia alcune sperimentazioni con un approccio eterovalutativo con prevalente funzione di accountability (Kostoris, 2015). Tuttavia, in una prospettiva student-centered che l'Università è da più parti invitata ad adottare, un approccio autovalutativo da parte degli studenti con funzione autoregolativa delle proprie competenze trasversali costituisce una modalità importante; essa però, nel contempo, pone molteplici sfide all'Università.

All'interno di questa cornice problematica, il contributo si propone di individuare, a partire dall'analisi di ricerche empiriche e studi realizzati in contesti universitari internazionali e nazionali, alcune indicazioni per l'implementazione di un modello di autovalutazione delle competenze trasversali da parte degli studenti. Costoro possono così contribuire a valutare la didattica ma andando ben oltre la compilazione del questionario-studenti attualmente in uso, di cui sono state evidenziate le criticità all'interno di una prospettiva formativa (per es. Giovannini & Silva, 2014).

1. Il Lifelong Learning come elemento sinergico tra Università e società

Il mondo contemporaneo si identifica sempre più con le continue e profonde trasformazioni che, negli ultimi decenni, hanno caratterizzato l'affermazione della società della conoscenza. Fenomeni come lo sviluppo della tecnologia digitale e l'allargamento dei confini su scala mondiale hanno progressivamente offerto occasioni per un aumento della conoscenza, a discapito però dell'accrescimento di incertezza e precarietà. Alla luce di tali trasformazioni, l'educazione e la formazione hanno necessariamente dovuto adeguarsi alla richiesta di competenze da parte della società, facendo sempre più propria la prospettiva non solo di *lifelong learning*, di apprendimento per tutta la vita, ma anche di *lifewide learning*, di un apprendimento cioè che abbracci contesti che vanno al di là della tradizionale formazione scolastica.

All'interno di questa prospettiva, anche il contesto universitario ha sempre più maturato la necessità di una cooperazione con la società e con la prospettiva del *lifelong learning* per rispondere al meglio alle sfide attuali, come emerge anche nel documento redatto dall'UNESCO (2015).

Quali sono, quindi, gli elementi di questa *sinergia*? In primo luogo, viene fatto riferimento all'aumento del numero di studenti adulti, che richiede necessariamente l'adeguamento di una didattica tradizionalmente rivolta a studenti giovani (Giovannini, 2010), soprattutto alla luce del fatto che la maggior parte di questi risulta essere studenti-lavoratori o lavoratori-studenti, impossibilitati pertanto a frequentare le aule nei consueti orari di lezione o nelle modalità tradizionali. Si pensi, ad esempio, all'incremento dei corsi e-learning o in modalità *blended-learning*.

Un secondo elemento riguarda l'esigenza di riconoscere gli apprendimenti *esterni* alla formazione tradizionalmente universitaria e quindi i cosiddetti apprendimenti *non formali* e *informali*, acquisiti in contesti differenti rispetto a quelli accademici che richiedono di essere riconosciuti e certificati anche dall'Università, per essere parte integrante e importante del curriculum.

Sempre in un'ottica di sinergia, occorre pensare anche all'importanza di quanto realizzato all'interno del contesto universitario per essere valido al di fuori di tale ambito: si pensi, per esempio, alla promozione della ricerca e all'utilità per l'intera società o anche alle numerose collaborazioni tra l'Università e gli enti pubblici e privati del territorio, in un'ottica di collaborazione sempre più stretta.

Ultimo aspetto, ma non certamente meno importante, di questa sinergia riguarda l'importanza della formazione continua, dei corsi quindi che permettono un adeguato sviluppo della professionalità acquisita nella formazione iniziale.

Alla luce di tali elementi, che sintetizzano, ma non esauriscono l'argomento in questione, la promozione della prospettiva del *lifelong* e *lifewide learning* appare sempre più attuale nel contesto accademico, richiedendo alla ricerca e alla didattica lo studio e l'attuazione delle migliori strategie.

In particolare, lo sforzo più concreto riguarda la necessità di un aumento della consapevolezza delle differenti forme di conoscenza, che possa poi tramutarsi nella possibilità di fondare l'apprendimento su di esse e facilitare quindi le transizioni tra le modalità di conoscenza appartenenti ai contesti personali, professionali e accademici. Tale

processo è favorito dalla scelta da parte dell'Università, con particolare riferimento ai *descrittori di Dublino*¹, di introdurre nei curricula accademici nell'ambito dei cosiddetti *learning outcome*, la declinazione di competenze trasversali alle diverse attività curriculari e all'apprendimento formale, non formale e informale.

2. Qualità della didattica universitaria e sua valutazione

Come introdotto nel precedente paragrafo, il processo trasformativo che coinvolge l'Università² è caratterizzato dal mutamento dei contesti sociali e politici connesso al fenomeno della globalizzazione, dall'aumento di richieste interne ed esterne di produttività e di qualità e quindi da un'Università sempre più di massa e in sinergia con la prospettiva del *lifelong/lifewide learning*, dove sono presenti un numero sempre più ampio di studenti con caratteristiche diversificate dall'aumento dei processi valutativi attuati a diversi livelli (compresi quelli della didattica). In tale scenario è collocata la creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e dell'Assicurazione della Qualità (EHEA – *European Higher Education Area*), del quale sono riportate le principali tappe all'interno del cosiddetto Processo di Bologna. Nell'ambito di questo processo, ai docenti e studenti viene richiesto di assumere ruoli che permettano loro una sempre maggiore partecipazione al miglioramento della qualità dell'Istruzione Superiore. In particolare, i docenti, coinvolti sempre più anche in processi gestionali, vengono sollecitati a superare una didattica di tipo trasmissivo a favore di una didattica centrata sull'apprendimento piuttosto che sull'insegnamento. Gli studenti si ritrovano a loro volta a dover assumere un ruolo partecipativo nella didattica e più in generale nella comunità accademica, come emerge con chiarezza nel Comunicato di Bergen (2005), che attribuisce loro un ruolo specifico nella valutazione della qualità interna ed esterna del processo d'istruzione superiore al fine di un suo miglioramento. Per quanto concerne la didattica dei singoli insegnamenti, tale coinvolgimento, viene tuttavia attualmente svolto prevalentemente (o quasi esclusivamente) per mezzo dell'uso dei questionari di raccolta delle loro opinioni (Aquario, 2007). L'uso di tali strumenti ha tuttavia presentato a livello internazionale diverse criticità, come è stato messo in evidenza anche nel dibattito italiano (per es. Giovannini & Silva, 2014).

All'interno di questo processo, inoltre, è considerato il coinvolgimento degli studenti nell'ambito del processo transattivo: essi devono infatti essere coinvolti e motivati alla valutazione circa gli usi che vengono fatti dei risultati ottenuti. Il coinvolgimento degli studenti, tuttavia, nell'ambito di tale processo ha trovato risposte differenti nei

¹ I “descrittori di Dublino” rappresentano definizioni generali delle aspettative di apprendimento e di capacità con riferimento ai titoli conclusivi di ciascuno dei cicli definiti nell'ambito del Processo di Bologna e sono costruiti sugli elementi seguenti: a) conoscenze e capacità di comprensione (*knowledge and understanding*); b) utilizzazione delle conoscenze e capacità di comprensione (*applying knowledge and understanding*); c) capacità di trarre conclusioni (*making judgments*); d) abilità comunicative (*communication skills*); e) capacità di apprendere (*learning skills*).

² Con Università s'intende sistema di Istruzione Superiore, dalla traduzione di *Higher Education*.

diversi contesti: in Italia, ad esempio, tale fenomeno risulta essere non solo in ritardo nei confronti degli altri Paesi, ma anche arretrato per quanto riguarda gli sforzi di ricerca effettuati in merito (Semeraro, 2006a, 2006b; Coggi, 2005).

Altre problematiche sono principalmente riconducibili a vari elementi quali: a) la scarsa attendibilità e validità dei dati raccolti; b) l'influenza di certe caratteristiche del docente quali, ad esempio, il suo carisma; c) la tempistica di rilevazione dell'efficacia di un insegnamento; d) la numerosità degli studenti dei singoli corsi; e) l'età, e quindi alla maturità degli studenti; f) le differenze di tipologia e di livello tra i corsi; g) all'obbligatorietà dei corsi; h) la scelta delle dimensioni da prendere in esame e del "peso" da attribuire loro; i) l'utilità di una domanda generale sull'efficacia del docente/insegnamento (cfr. ad es. le rassegne di Spooren *et al*, 2013; Wright & Jenkins-Guarnieri, 2012; Clayson, 2009; Gump, 2007; Pounder, 2007; Richardson, 2005).

Nonostante la molteplicità e la vastità delle ricerche empiriche in ambito internazionale, il dibattito sul valore e sull'efficacia delle valutazioni degli studenti nei confronti della didattica è ancora aperto e intenso. Nel complesso, la tendenza è quella di considerare i questionari-studenti come strumenti adatti alla valutazione formativa e sommativa della didattica solo se combinati ad altre modalità di valutazione.

Tale considerazione è ulteriormente rafforzata dal fatto che, nella letteratura, emerge il desiderio da parte degli studenti di un coinvolgimento serio nel processo di miglioramento della didattica; solo pochi studi hanno però in realtà approfondito le loro percezioni e la loro responsabile partecipazione (per es. Rahnema *et al*, 2003).

Come si è messo in evidenza in un nostro precedente studio cui abbiamo già fatto riferimento (Giovannini & Silva, 2014), tutte le problematiche emergenti dall'uso dei questionari-studenti ai fini della valutazione della didattica universitaria rischiano pertanto di apparire come una mera prassi in risposta alle sempre più pressanti richieste di rendicontazione richieste alle università, trascurando sia l'aspetto prioritario del miglioramento della didattica da parte dei docenti, sia la possibilità di realizzare una piena partecipazione da parte degli studenti all'assicurazione della qualità della didattica accademica.

3. Alcune sperimentazioni di valutazione delle competenze trasversali

La necessità di formare studenti preparati sia al mondo del lavoro, sia come cittadini responsabili ha posto l'Università di fronte alla responsabilità di individuare le competenze necessarie per far fronte a un contesto sempre più caratterizzato dalla flessibilità e dalla dinamicità. Sono quindi riportate, in forma estremamente sintetica, le caratteristiche di alcuni progetti svolti a livello internazionale e nazionale che hanno avuto come obiettivo quello di indagare il grado di competenza degli studenti circa tali competenze trasversali.

Il principale riferimento è ad AHELO (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes*): si tratta di un'indagine svolta presso oltre 23.000 studenti di 248 istituzioni d'istruzione superiore di 17 Paesi, volta a rilevare le cosiddette competenze generiche e disciplinari, accompagnate da un questionario di contesto. L'obiettivo della ricerca

non è tanto quello classificatorio, quanto piuttosto di svolgere uno studio di fattibilità della valutazione diretta delle prestazioni degli studenti universitari a livello globale, considerando la validità tra differenti contesti, lingue e tipologie di istituzioni (OECD, 2013a; 2013b; 2009; Tremblay *et al.*, 2012).

L'impianto di tale ricerca è stato ripreso, per quanto concerne il contesto italiano, dal progetto TECO (Test sulle competenze di carattere generalista), con l'obiettivo di svolgere test di valutazione dei *learning outcome* degli studenti universitari, svolgendo test uguali per i diversi corsi di studio volti a rilevare le *performance task* e le *selected response question* (Kostoris, 2015). Le competenze trasversali misurate nel test TECO sono la capacità di ragionare in modo critico per la soluzione di un problema o per prendere una decisione e la capacità di rappresentare e trasmettere un determinato fatto e di apprendere conoscenze nuove legate ad ambiti non necessariamente connessi con la particolarità della disciplina scientifica, che è oggetto del percorso formativo universitario. In particolare la prova è strutturata in due moduli, uno relativo alla capacità di ragionamento analitico e di soluzione di problemi, all'efficacia di scrittura e alla tecnica di scrittura, l'altro invece – con domande a risposta chiusa – è relativo alla capacità di lettura critica, alla capacità di criticare un'argomentazione e alla capacità di ragionamento scientifico e quantitativo.

Entrambe le indagini brevemente presentate sono caratterizzate da un approccio di natura etero valutativa. Per un'analisi di ricerca internazionale di natura auto valutativa occorre esaminare la ricerca sviluppatasi dall'esperienza dell'Università di Deusto, Tuning, oggetto del prossimo paragrafo.

4. Il ruolo degli studenti in una didattica di qualità: l'autovalutazione delle competenze trasversali

Il progetto Tuning prende avvio da una logica differente rispetto a quella delle indagini presentate nel precedente paragrafo, offrendo un approccio per la realizzazione delle indicazioni contenute nel Processo di Bologna relativamente all'Istruzione Superiore; il progetto coinvolge la gran parte dei Paesi firmatari dell'accordo di Bologna e ha sviluppato nel tempo un progetto analogo in America Latina. È fondato sul *formative assessment*, sul fornire cioè agli studenti le linee guida e i feedback relativi alle loro attività finalizzati al miglioramento delle loro performance. Tale metodologia è inoltre volta alla progettazione e riprogettazione, allo sviluppo, all'attuazione e alla valutazione dei corsi di studio per ciascuno dei cicli definiti dal Processo di Bologna. Per il raggiungimento di questi obiettivi è stata pertanto realizzata una piattaforma per la definizione dei punti di riferimento basati sui *learning outcome* e competenze riferite sia a singole aree disciplinari sia a competenze generiche.

Nell'ambito di tale progetto, agli studenti sono fornite rubriche di valutazione da loro utilizzabili secondo la logica auto valutativa e volte pertanto a rilevare le auto-percezioni che essi hanno relativamente ai propri apprendimenti e alle competenze generiche maturate fino al momento della compilazione. Tale prospettiva permette di considerare non solo quanto appreso nell'ambito degli insegnamenti universitari, ma di

abbracciare quella prospettiva di *lifewide/lifelong learning* già definita nel primo paragrafo, per mezzo del riconoscimento e della certificazione delle competenze non formali e informali accanto a quelle formali (Lokhoff *et al.*, 2010; CORE, 2010; Villa Sanchez & Poblete Ruiz, 2008).

La prospettiva adottata dal protocollo di Tuning rappresenta una modalità vincente nella prospettiva di un maggiore coinvolgimento degli studenti nel miglioramento della qualità della didattica universitaria. La messa a punto di strumenti quali i descrittori e le rubriche adottate nell'ambito di Tuning nella prospettiva di *lifelong/lifewide learning* appena indicata permette infatti da un lato di favorire la consapevolezza da parte degli studenti delle proprie competenze trasversali acquisite e dall'altro di favorire la loro partecipazione al processo di miglioramento della qualità della didattica universitaria.

A tali strumenti può essere accostato l'uso sempre più emergente dell'ePortfolio, uno strumento con diverse funzioni che consente la riflessione da parte degli studenti sulle modalità e sul livello dei loro apprendimenti formali, non formali e informali. Anche in università italiane non mancano studi e sperimentazioni in tale direzione (per es. Giovannini *et al.*, 2015a; Giovannini *et al.*, 2015b; Giovannini & Moretti, 2010; Giovannini & Riccioni, 2011; Rossi *et al.*, 2008; Rossi & Giannandrea, 2006). Le dichiarazioni espresse dagli studenti e le evidenze da loro riportate nell'ePortfolio sembrano poter costituire inoltre uno strumento che può facilitare una maggiore considerazione e riflessione da parte dei docenti del Consiglio di studio sulle competenze trasversali e sulla qualità della didattica; può contribuire pertanto, integrato ad altri strumenti, al miglioramento della didattica stessa.

5. Alcune considerazioni conclusive

All'interno dello scenario definito dallo sviluppo sempre più esteso e pervasivo della società della conoscenza e dall'affermarsi delle prescrizioni definite dai documenti afferenti al Processo di Bologna che delineano rispetto al passato un rapporto diverso tra università e società/mondo del lavoro, l'esigenza di identificare modalità e strumenti finalizzati al miglioramento della didattica universitaria in un'ottica che consenta il raggiungimento di livelli elevati di competenze da parte dell'attuale popolazione studentesca risulta essere sempre più urgente.

In relazione a quanto evidenziato, lo sviluppo delle competenze trasversali sembra costituire oggi un punto cruciale della didattica che non può essere trascurato dalla comunità universitaria. Ciò richiede interventi di tipo diversificato che tuttavia non possono essere delegati al singolo docente, primo tra tutti la condivisione di un'ottica non solo di *lifelong learning* ma anche di *lifewide learning* che valorizzi l'integrazione delle competenze formali, non formali e informali.

In una tale prospettiva non può essere sottovalutata l'importanza di mettere a punto ulteriori strumenti e procedure che consentano, in modo attendibile e valido, di rilevare la qualità degli interventi didattici sia in corso di realizzazione sia a livello di bilancio al fine di poter identificare, in un'ottica formativa, i cosiddetti punti forti e deboli per poter contribuire allo sviluppo, in modo appropriato e costruttivo, delle competenze perseguite. Per rendere fattiva una didattica centrata sull'apprendimento, è d'altro canto

opportuno dare spazio in primo luogo a strumenti che facilitino sia l'autoregolazione da parte dello studente stesso sia l'eteroregolazione tra pari e consentano, in linea con il dibattito più recente sulla valutazione degli apprendimenti, di privilegiare un costrutto valutativo che considera la valutazione per l'apprendimento – vale a dire a sostegno dell'apprendimento – come condizione della valutazione dell'apprendimento. Questo anche nel caso delle competenze trasversali.

Bibliografia

- Aquario, D. (2007), *Università in cambiamento e valutazione. Il punto di vista degli studenti*, CLEUP, Padova.
- Clayson, D.E., (2009), *Student Evaluations of Teaching: Are They Related to What Students Learn? A Meta-Analysis and Review of the Literature*, in «Journal of Marketing Education», 31, 16, 45-56.
- Coggi, C. (2005, a cura di). *Per migliorare la didattica universitaria*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- CORE (2010), *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles*, Bilbao, Groeningen and The Hague, [http://core-project.eu/documents/Tuning G Formulating Degree PR4.pd](http://core-project.eu/documents/Tuning_G_Formulating_Degree_PR4.pd).
- Giovannini, M.L. (2010), *Imparare il “mestiere” di insegnare all’università: orientamenti e sfide. Learning to teach in Higher Education: Directions and challenges*, in Giovannini M.L. (2010, a cura di), *Insegnare all’Università. Modelli di formazione in Europa. Learning to Teach in Higher Education. Approaches and Case Studies in Europe*, CLUEB, Bologna, 1-56.
- Giovannini, M.L., Moretti, M. (2010), *L’e-portfolio degli studenti universitari a supporto del loro processo di sviluppo professionale*, in «Quaderni di Economia del Lavoro», 92, 141-163.
- Giovannini, M.L., Riccioni, A. (2011), *L’e-portfolio per lo sviluppo del progetto personale e professionale degli studenti universitari: dal modello concettuale alla realizzazione pratica*, in Minerva, T., Colazzo L. (2011, a cura di), *Connessi! Scenari di innovazione nella formazione e nella comunicazione*, Ledizioni, Milano, pp. 761-768.
- Giovannini, M.L., Rosa, A., Truffelli, E. (2015b), *Un modello di ePortfolio integrato nel curriculum universitario per lo sviluppo professionale e personale degli studenti*, in «Teach Different! Proceedings della Multiconferenza EMEMITALIA2015, Genova University Press – De Ferrari», Genova, pp. 147 – 150.
- Giovannini, M.L., Rosa, A., Truffelli, E., (2015a), *Design and implementation of ePortfolios in a Master level degree at the University of Bologna*, Paper presentato nell’ambito della 13th Conference on ePortfolios, Open Badges and Identity “ePIC 2015 – Disruptive technologies for transformative learning”, Barcellona 8-10 giugno 2015 (in corso di pubblicazione – ISBN 978-2-9540144-5-6).
- Giovannini, M.L., Silva, L. (2014), *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell’insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all’uso delle risposte?*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education», 9, 3, pp. 19-51.
- Gump, S.E. (2007), *Student Evaluations of Teaching Effectiveness and Leniency Hypotesis: A Literature Review*, in «Educational Research Quarterly», 30, 3, 56-69.
- Kostoris, F. (2015, a cura di), *Le competenze effettive di carattere generalista dei laureati italiani – 2014*, ANVUR, Roma.

- Lokhoff, J., Wegewijs, B., Durkin, K., Wagenaar, R., González, J., Isaacs, A.K., Donà dalle Rose, L., Gobbi, M. (2010), *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles. Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes*, Groningen-Bilbao, Groningen and The Hague.
- OECD (2009), *Tuning-AHELO Conceptual Framework of Expected and Desired Learning Outcomes in Economics*, Giugno, <http://www.oecd.org/dataoecd/46/33/43160495.pdf>.
- OECD (2013a), *AHELO. Feasibility study report. Volume 2 – Data analysis and national experiences*, OECD, Paris.
- OECD (2013b), *AHELO. Feasibility study report. Volume 3 – Further insights*, OECD, Paris.
- Pounder, J.S. (2007), *Is student evaluation of teaching worthwhile? An analytical framework for answering the question*, in «Quality Assurance in Education», 15, 2, pp. 178-191.
- Rahnema, S., Jennings, F., Kroll P. (2003), Student Perceptions of the “Student Evaluation of Instruction” Form as a Tool for assessing Instructor’s Teaching Effectiveness, in «North American Colleges & Teachers of Agriculture (NACTA) Journal», 47, 3, pp. 6-10.
- Rossi, P.G., & Giannandrea, L. (2006), *Che cos’è l’ePortfolio*, Carocci, Roma.
- Rossi, P.G., Magnoler, P., Giannandrea, L. (2008), *From an e-portfolio model to e-portfolio practices: some guidelines*, in «Campus-Wide Information Systems», 25, 4, 219-232.
- Semeraro, R. (2006a), *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Semeraro, R. (2006b), *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Spooren, P., Brockx, B., Mortelmans, D. (2013), *On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art*, in «Review of Educational Research», 83, 4, 598-642.
- Tremblay, K., Lalancette, D., Roseveare, D. (2012), *Assessment of Higher Education Learning Outcomes. Feasibility Study Report*, Volume 1, OECD, <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>
- Tremblay, K., Lalancette, D., Roseveare, D. (2012), *Assessment of Higher Education Learning Outcomes. Feasibility Study Report*, Volume 1 OECD, <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>.
- Villa Sánchez, A., Poblete Ruiz, M. (2008, a cura di), *Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences*, University of Deusto, Bilbao.
- Wright, S.L., Jenkins-Guarnieri, M.A. (2012), *Student evaluations of teaching combining the meta-analyses and demonstrating further evidence for effective use*, in «Assessment & Evaluation in Higher Education», 37, 6, pp. 683-699.

Costruire competenze permanenti nella disabilità intellettiva.

La sfida dell'integrazione al lavoro

di Tamara Zappaterra – Università degli Studi di Firenze

Il disabile è qualcuno che ha maturato, non da oggi, ma da tempo, la consapevolezza di poter contribuire alla trasformazione culturale della nostra società (L. Trisciuzzi, 2001)

Abstract: The paper presents the characteristics of the combination of disability and work as a crucial issue within the educational perspective that supports the construction of adulthood in people with intellectual disabilities. The author investigates the role and responsibilities of the family, educational institutions, career guidance, companies to support identity construction of long-term skills in adults with intellectual disability.

Keywords: long-term skills, work, intellectual disability

1. Disabilità intellettiva e lavoro

Il tema del rapporto tra condizione di disabilità e possibilità di occupazione è un tema cruciale all'interno della prospettiva educativa della persona con disabilità. Si tratta infatti di un binomio che se da un lato paventa il facile rischio dell'esclusione sociale della persona disabile – che vede nell'impossibilità di accedere ad un ruolo lavorativo l'immane sconfitta prodotta dal deficit – dall'altro il binomio disabilità/lavoro può contribuire a segnare un traguardo importante quale quello dell'autodeterminazione della persona disabile e segnare al contempo l'orizzonte per una cultura della disabilità improntata a reale e non retorica inclusione sociale.

L'assunzione di un ruolo lavorativo da parte delle persone con disabilità è oggi possibile grazie alle forze congiunte della scienza e dell'etica. L'etica ha *in primis* restituito dignità alle persone disabili, mentre la scienza con le sue differenti articolazioni ha mostrato sia un'aspettativa di vita nella disabilità molto superiore rispetto ai decenni precedenti, sia anche nuovi approdi rispetto alla funzionalità delle varie aree di sviluppo della persona (Trisciuzzi, 2003). Pertanto attualmente la prospettiva educativa sta affrontando la tematica del possibile ruolo adulto delle persone disabili e di una loro possibile autonomia come espressione delle potenzialità e delle loro aspirazioni. Si tratta, a dire il vero, di interrogativi ancora spesso paventati dalle persone che stanno intorno

al bambino disabile, di interrogativi a volte ignorati o procrastinati a causa di una cultura sul tema parziale ed immatura.

Il lavoro coinvolge lo statuto identitario della persona disabile, come di qualunque altra persona, assumendo per quella una valenza ulteriore. Da un lato *ab intra*, cioè sul versante intrapsichico, come attestano ricerche in atto che mostrano quanto la pratica lavorativa non solo investa la percezione di sé, ma addirittura contribuisca a crearla o a rafforzarla. D'altro canto il ruolo lavorativo assume una grande importanza *ab extra*, in quanto riguarda la socializzazione adulta, l'indipendenza economica, l'autonomia dalla famiglia di origine e, soprattutto, investe il ruolo sociale e civile della persona con disabilità, connotandosi in questo senso di un grande valore emancipatorio (Zappaterra, 2012).

Oggi possiamo guardare a questi approdi inclusivi, suffragati da un approccio interdisciplinare e da una prospettiva di educazione inclusiva che si è nutrita negli ultimi decenni di un grande ampliamento di prospettiva, verso l'età adulta – rispetto alle prime ricerche quasi esclusivamente rivolte all'età evolutiva – e verso ambiti formativi formali e non formali. Ci occupiamo quindi del bambino disabile nella scuola, così come nella famiglia e nella società e, nondimeno, dell'adulto disabile, del suo possibile ruolo lavorativo, del suo tempo libero e del suo esercizio di cittadinanza¹.

Il tema del lavoro della persona disabile intellettiva è stato oggetto di riflessione in origine in un ambito ben preciso, che oggi potremmo anche chiamare educativo, recuperando alla pedagogia speciale i suoi prodromi nell'ambito psichiatrico e psicosociale, ma che non aveva l'ampiezza di respiro della prospettiva educativa attuale. In passato il lavoro è stato utilizzato nella riabilitazione delle malattie psichiatriche con la finalità di contenimento del paziente tenuto in contesto istituzionalizzato e con la finalità sociale di controllo della devianza. L'importanza del lavoro viene quindi riconosciuta agli inizi per la riabilitazione delle malattie mentali in un'epoca in cui il disabile è ritenuto ancora incapace di provvedere a se stesso e oggetto pertanto di assistenzialismo.

Poi, nel Novecento, il movimento creato da Basaglia, oltre ad aver generato una riflessione su questi temi di enorme portata, ha avuto il merito di dare luogo ad esperienze interessanti anche rispetto all'area del lavoro, come la costituzione delle prime cooperative e i numerosi interventi di riabilitazione socio-lavorativa attivati da parte degli enti locali. La psichiatria di quegli anni ha allargato lo sguardo oltre l'istituzionalizzazione e ha accolto istanze educative molto forti e di grande respiro. La riabilitazione psichiatrica è stata l'esito dell'incontro e dell'assunzione da parte della psichiatria di tensioni e istanze educative. Da un'ottica assistenzialistica si è passati ad un'ottica di presa in cura globale, di qualità della vita, che segnerà la possibilità di riscatto della

¹ Cfr. la letteratura pedagogica di settore: L. Cottini (a cura di, 2003), *Bambini, adulti, anziani e ritardo mentale*, Vannini, Brescia; L. Trisciuzzi (2005), *Manuale per la formazione degli operatori per le disabilità*, ETS, Pisa; L. d'Alonzo (2006), *Pedagogia speciale per preparare alla vita adulta*, La Scuola, Brescia; A. Lascioli, L. Menegoi (a cura di, 2006), *Il disabile intellettivo lavoro*, FrancoAngeli, Milano; F. Dettori (2011), *Perdersi e ritrovarsi. Una lettura pedagogica della disabilità in età adulta*, FrancoAngeli, Milano; A. Mura (a cura di, 2011), *Pedagogia speciale oltre la scuola*, Franco Angeli, Milano; V. Boffo, S. Falconi, T. Zappaterra (a cura di, 2012), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*, FUP; Firenze; L. Cottini (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, Erickson, Trento.

persona disabile per il suo inserimento sociale, fino ad investire oggi il suo ruolo sociale più ampio e il suo status identitario.

La formazione al lavoro e la socializzazione vissuta nello stesso costituiscono insieme un processo assai ampio che coinvolge in toto la persona modificandone l'assetto delle strutture psicologiche attinenti alla sua identità personale. La promozione e lo sviluppo della persona divengono pertanto le finalità del servizio di integrazione lavorativa. Centrale diviene quindi la dimensione educativa, rivolta al disabile, agli operatori e alla rete parentale e sociale in cui il soggetto è inserito.

Per diventare adulti bisogna sperimentare dei ruoli, avere delle responsabilità, fare le cose da soli, rispettare dei tempi. Ma è soprattutto nell'interazione con l'immagine e le aspettative che gli altri hanno su di loro che le persone con disabilità potranno percepire il riconoscimento del loro essere adulti. Ciò farà loro acquisire sempre più competenze e atteggiamenti adeguati.

Il lavoro rappresenta per la persona disabile un'esperienza esistenziale imprescindibile ai fini dell'autorealizzazione e della maturazione della personalità. L'obiettivo infatti è cambiato dai tempi della riabilitazione psichiatrica, non è più assistenza, ma riconoscimento della dignità umana della persona, riconoscimento delle sue capacità globali, promozione delle sue risorse, riconoscimento del suo diritto di fruire di servizi e di partecipare alla loro produzione. Le finalità sono la partecipazione alla comunità e l'esercizio della cittadinanza.

2. Il costrutto di *Qualità della vita*

Oggi in ambito abilitativo e riabilitativo si affronta la sfida della ricerca delle abilità. L'impegno verso la persona da riabilitare deve durare per tanto tempo quanto necessario. La sfida della ricerca delle abilità può essere per la persona disabile più utile che offrirgli una vita di assistenza. Il punto centrale non è il *quantum* delle abilità del soggetto, ma la sua *qualità della vita*, un concetto complesso che non si può racchiudere in un costrutto monodimensionale, ma che in buona parte coincide con la *funzionalità di ruolo*: come la persona vive e lavora, qual è il suo ruolo riconosciuto nella società. Cottini e Fedeli individuano alcune fasi che hanno caratterizzato storicamente il costrutto di *Qualità della vita*. Gli autori evidenziano una sesta fase, quella dei modelli multidimensionali, che tenta di cogliere la complessità del concetto di *Qualità della vita* (Cottini e Fedeli, 2008). Occorre concentrarsi più sulle abilità che sulle disabilità, per poter riconoscere le capacità e i desideri della persona, allo scopo di costruire su questo un progetto educativo.

L'uomo frammentato e decentrato dell'epoca postmoderna spesso cerca nel lavoro la possibilità di ricostruirsi nella sua unicità, di riappropriarsi della propria immagine di sé intrapsichica e socialmente interiorizzata, cioè restituita dagli. C. Fratini definisce il *sentimento di identità*, nella sua duplice veste di *identità personale e sociale*, come la «sommatoria coerente e integrata delle diverse immagini e rappresentazioni che il soggetto ha di se stesso, in stretto rapporto con le rappresentazioni che gli altri hanno di lui» (Fratini, 1997, p. 125). Lavorare significa infatti introiettare il ruolo, riconoscere il potere, farsi carico dei doveri e dei relativi diritti e, per il tramite del ruolo,

riconoscere quello degli altri mutando la qualità della socializzazione (Montobbio, 1994).

Il lavoro inoltre si presenta come risposta alla domanda di socialità e di partecipazione. Vi sono studiosi che individuano nel lavoro e nella famiglia i luoghi che hanno un ruolo centrale per la creazione di contatti sociali significativi. Vi sarebbero, secondo questi autori, solo due ambiti di vita in cui l'uomo moderno fa esperienze che gli consentono di valutare direttamente in prima persona i propri successi e insuccessi, famiglia e lavoro (Sala, 1996). La maturazione affettiva, la crescita nella relazione interpersonale e parallelamente la conquista di capacità operative specifiche avverrebbero in modo più marcato nella realtà lavorativa che in altri *setting* di apprendimento (Montobbio, 1994).

Per Parolini il lavoro per la persona disabile è in grado di sollecitare la motivazione verso una condizione di crescita più matura e più autonoma. Esso è vissuto come affermazione di sé e recupero di dignità, come crescita personale e balzo nella cittadinanza riconosciuta. Sarebbe quindi un volano per l'autonomia (Medeghini, 2006). Sullo statuto identitario fornito al disabile dal ruolo lavorativo insiste anche Sarchielli, sottolineando che la socializzazione al lavoro costituisce un processo assai ampio che coinvolge *in toto* l'esperienza del soggetto ed è in grado di mettere in discussione l'assetto delle strutture psicologiche attinenti alla sua identità personale (Sarchielli *et al.*, 1991).

Pertanto le potenzialità insite nell'integrazione lavorativa sono molteplici: partecipazione al processo produttivo, creazione di relazioni sociali nuove, definizione di un'identità soggettiva basata su elementi positivi, liberazione dallo stereotipo del disabile-bambino per acquisire uno *status* adulto, assunzione di responsabilità, autogestione della propria persona, indipendenza economica.

3. Costruire competenze permanenti. Il lavoro come strumento di self-empowerment²

Oggi stiamo assistendo allo spostamento di attenzione, nelle persone con disabilità, dal deficit alle potenzialità. Tale rappresentazione della persona con disabilità, che Lepri definisce "antropologica" perché considera prioritariamente l'uomo e i suoi bisogni, ha messo in evidenza quelli che lo studioso chiama i "bisogni di normalità" della persona disabile che sono significativamente importanti nella prospettiva dei percorsi adolescenziali e degli adulti e che tuttavia vengono spesso disattesi nella cultura della disabilità odierna. Tra questi emergono il bisogno di *normalità di immaginario* e il *bisogno di normalità di ruolo*.

La *normalità di immaginario* è quella per cui per un adulto disabile la famiglia *in primis* e il contesto societario più allargato hanno sognato, progettato, costruito e co-costruito (insieme al soggetto disabile in prima persona) un accesso all'organizzazione sociale. In queste famiglie in cui l'atteggiamento progettuale per il figlio disabile è sempre

² Il paragrafo è ispirato a T. Zappaterra, *Disabilità intellettuale e inclusione. Il lavoro come self empowerment*, in Elia G. (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2014, pp. 153-169.

stato attivo, il “cosa fare da grande” non assume carattere di drammaticità, poiché il diventare grande è un evento in qualche modo previsto, immaginato, auspicato. Il tema del bisogno di normalità di immaginario risulta estremamente importante nei percorsi formativi che seguono l’obbligo scolastico. Spesso l’assenza di immaginario da parte della famiglia presta il fianco al vivere alla giornata, alla rinuncia educativa e all’assenza di percorsi formativi ed emancipativi. A volte il periodo che segue all’obbligo formativo è fortemente doloroso, quando i genitori continuano a percepire il figlio con disabilità un “eterno Peter Pan”, disconoscono le sue capacità e negano la possibile autonomia.

L’atteggiamento fortemente protettivo della famiglia impedisce la crescita e diventa una sorta di attitudine generalizzata che si trasforma in una rappresentazione dell’immaginario collettivo. L’*infantilizzazione* del disabile, specie se con disturbi intellettivi, e la sua rappresentazione collettiva come eterno bambino, ostacola nell’organizzazione sociale la crescita e lo sviluppo di ruoli sociali attivi delle persone disabili nel mondo degli adulti (Lepri, 2003).

Vi è poi un ulteriore bisogno di normalità spesso negato alla persona disabile, quello della *normalità di ruolo*. Il ruolo è ciò che lega ciascuna persona alla complessità sociale e regola ogni rapporto tra le persone che abitano quella società. Lepri sottolinea come spesso il disabile sia esentato dai ruoli, soprattutto quelli agiti nel passaggio dal contesto microsociale della famiglia a quello più allargato della società, e come tale esonerato sia determinato dal preservare la persona disabile dalla fatica e dalla difficoltà connessa all’assunzione di un ruolo, con il pretesto di facilitarli il percorso di crescita. Tuttavia assumere un ruolo significa esercitare i diritti e i doveri connessi a quel ruolo. Si tratta in sostanza dell’esercizio di una responsabilità che diventa inevitabile e necessaria per la presa in considerazione di un esercizio lavorativo. Ragazzi disabili che nella loro storia educativa non abbiano mai esercitato assunzione di responsabilità incontreranno molta difficoltà nell’intraprendere un percorso lavorativo.

Si dovrà partire dall’analisi dei desideri e delle aspirazioni della persona. Le aspettative potrebbero essere non realistiche. Si possono allora ricercare gli interessi che sottostanno alle scelte e il significato che viene attribuito a quel lavoro. Si possono evidenziare gli aspetti che attirano maggiormente, come l’ambiente di lavoro, l’abbigliamento da lavoro, gli strumenti in dotazione. Si possono poi individuare dei compiti lavorativi che possiedono almeno alcune delle caratteristiche della scelta, ma che possono costituire degli obiettivi professionali più decisamente alla portata.

Importante è anche scoprire l’origine di queste scelte, i processi di identificazione personale e di *modeling*, da chi o da quale situazione sono stati prodotti e come essi si siano radicati ed evoluti nel corso della vita.

I soggetti alimentano fantasie sulla mansione che andranno a svolgere, in base alla loro aspettativa, al loro immaginario, a quello dei loro familiari. Il momento della comunicazione del *matching*³ è denso di emotività: è facile rimenare delusi, essere presi dal timore di non farcela. I motivi della delusione possono essere molto diversi: dalla

³ Con il termine *matching* si definisce tecnicamente all’interno del protocollo di inserimento lavorativo l’abbinamento tra le capacità possedute dalla persona e i requisiti richiesti dall’azienda.

lontananza del luogo di lavoro, all'immagine sociale della tipologia, alla rappresentazione sociale delle aziende, alla possibilità di fare carriera⁴. L'incontro con il limite è dolorosamente necessario per "diventare grandi", mentre a volte si assiste a fuga, negazione, finzione, winnicottiano *falso sé* (Fratini, 1997).

Per quanto riguarda l'adattamento al lavoro, bisogna considerare alcuni elementi che, pur non essendo legati all'attività lavorativa, risultano indispensabili per ottenere e soprattutto mantenere il lavoro: le capacità comportamentali (come la presenza costante, la puntualità, l'aspetto curato); le capacità sociali-personali (come stabilire relazioni appropriate, utilizzare il linguaggio specifico del lavoro, gestire le proprie emozioni); le capacità di prontezza lavorativa (come dimostrare interesse per il lavoro, capire i concetti lavorativi).

Le persone con disabilità intellettiva possono incontrare particolari difficoltà, funzionali da un lato e strutturali dall'altro. Le difficoltà funzionali sono, ad esempio, la difficoltà a passare dalla socializzazione primaria del microsociale della famiglia alla socializzazione secondaria che si realizza nel macrosociale nel lavoro, nel quartiere, nei gruppi sociali; la difficoltà ad attuare il processo definito di costruzione del sé, che consiste nel raggiungere una buona consapevolezza di se stessi in termini di valore, di capacità e di relazione, costruendo una propria immagine pubblica.

Le difficoltà strutturali possono essere costituite invece da una più o meno accentuata rigidità delle strategie di *problem solving*; da difficoltà di *transfer* negli apprendimenti; da un certo grado di ipocodificazione mnemonica; dall'autocondizionamento prodotto dal circolo vizioso insuccesso-difesa-apatia-insuccesso che spesso nei casi di disabilità intellettiva costituisce uno scudo per evitare la frustrazione. Gli elementi funzionali e quelli strutturali sono interdipendenti, inoltre su di loro pesa la pesante ipoteca dell'infantilizzazione del disabile (Montobbio e Navone, 2003).

Le aziende, dal canto loro, hanno il timore rispetto alla modalità più idonea per entrare in relazione con i soggetti disabili: alternano pressanti richieste di attenersi agli standard, ad atteggiamenti iperprotettivi che sono squalificanti. Immagmano che si tratti di persone dal profilo caratteriale fragile ed eccessivamente emotivo, rischiando di oscurare il piano lavorativo con un eccesso di attenzione a quello relazionale-emotivo (Mazzonis, G. *et al.* (2005).

Gli elementi positivi del lavoro nel giovane disabile anche intellettivo sono ampiamente dimostrati. Il lavoro sollecita la motivazione, alimentata dalla speranza di acquisire uno *status* adulto; nel lavoro il *setting* non ha caratteristiche infantilizzanti e la richiesta di impegno su compiti reali diminuisce la possibilità di frustrazioni; il lavoro infine si svolge su sequenze operative che consentono di valorizzare la dimensione della concretezza, elemento fondamentale dell'apprendimento nel disabile intellettivo.

Nella prospettiva pedagogica della persona con disabilità il tema dell'identità possibile si è fortemente interrelato a quello dell'integrazione lavorativa. Il lavoro, o meglio, il ruolo lavorativo, si è rivelato un importante fattore identitario (Montobbio e Navone, 2003). La memoria realizza la nostra immagine del sé sintetizzando in maniera conscia e in maniera inconscia vari elementi: la serie di eventi esperienziali vissuti come importanti,

⁴ G. Mazzonis *et al.*, *Dal miraggio al percorso. L'integrazione lavorativa delle persone disabili*, Del Cerro, Pisa, 2005. p. 102.

le identificazioni più significative avvenute nel corso della vita e gli elementi che si ricevono per rispecchiamento dalla rappresentazione mentale e sociale di sé negli altri. Da ciò emerge che per avere un'identità bisogna avere una storia e bisogna essere inseriti nella storia della propria comunità. L'accesso al ruolo adulto non si costruisce in modo astorico, ma è il risultato di un progetto che si realizza poco alla volta con un percorso educativo ed esperienziale (Buzzelli, Berarducci e Leonori, 2009).

In alcune tipologie di disabilità che investono la sfera intellettuale il ripiegamento nelle *routine*, il rifugio nel noto o forme di condizionamento legate alla patologia possono portare ad una scelta di "gioco al ribasso". Ecco allora che lo scandaglio di tutte le possibilità deve andare effettuato con cura insieme al soggetto stesso, tenendo conto anche di eventuali forme endogene di condizionamento. Come indica Martha Nussbaum, l'eventuale dichiarazione delle persone di preferire la condizione di dipendenza non dovrebbe frenarci dal proporre delle alternative (Nussbaum, 2006).

Il lavoro si configura quindi come l'occasione per le persone con disabilità di essere e sentirsi uguali alle altre, esso non elimina il limite, ma permette di non lasciarsi determinare da esso. Lavorare permette alla persona di aumentare il proprio sentimento di potere, *powerfullness*, all'interno del quale assumono importanza le dimensioni dell'efficacia e della responsabilità. Nel lavoro sono presenti compiti e relazioni fondati sulla responsabilità: numerose ricerche hanno messo in evidenza come la *self efficacy* e il *locus of control*, rispettivamente il senso di autoefficacia e la convinzione circa la propria responsabilità nell'esito delle proprie azioni, siano elementi imprescindibili nella promozione del benessere e della salute. Se l'*empowerment* è l'incremento delle possibilità di essere e di agire delle persone, il *self empowerment* si sviluppa attraverso un processo che parte dai desideri e dai bisogni della persona e procede nel rafforzare un'immagine positiva di sé sviluppando le risorse che permettono il rafforzamento di questa immagine. È fondamentale per costruire e rafforzare questa immagine una triangolazione degli interventi con gli operatori e le famiglie (Ghenò, 2005).

La promozione e lo sviluppo della persona divengono pertanto le finalità del servizio di integrazione lavorativa. Centrale diviene quindi la dimensione educativa, rivolta al disabile, agli operatori e alla rete parentale e sociale in cui il soggetto è inserito. Buone politiche sociali per la disabilità dovranno favorire l'incontro tra la persona disabile e chi può leggere e restituirgli le proprie aspirazioni. Per diventare adulti bisogna sperimentare dei ruoli, avere delle responsabilità, fare le cose da soli, rispettare tempi. Ma è soprattutto nell'interazione con l'immagine e le aspettative che gli altri hanno su di loro che le persone con disabilità potranno percepire il riconoscimento del loro essere adulti, ciò farà loro acquisire sempre più capacità e atteggiamenti adeguati (Buzzelli, Berarducci e Leonori, 2009). Il ruolo lavorativo costituisce un elemento fondamentale dell'identità adulta. Questa, a sua volta, è di forte sostegno al ruolo lavorativo. Si crea così una complessa ma virtuosa spirale.

Bibliografia

- Boffo, V., Falconi, S., Zappaterra, T. (2012, a cura di), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*, Firenze University Press, Firenze.
- Bombelli, M.C., Finzi, E. (2008, a cura di), *Oltre il collocamento obbligatorio. Valorizzazione*

- professionale delle persone con disabilità nel mondo del lavoro, Guerini e Associati, Milano.
- Bucciarelli P. (2004, a cura di), *L'accessibilità negli ambienti di lavoro. Aspetti progettuali e psicorelazionali dell'inserimento lavorativo di uomini e donne con disabilità*, Guerini e Associati, Milano.
- Buzzelli, A., Berarducci, M., Leonori, C. (2009), *Persone con disabilità intellettuale al lavoro*, Erickson, Trento.
- Cottini, L. (2003, a cura di), *Bambini, adulti, anziani e ritardo mentale*, Vannini, Brescia.
- L. Cottini, D. Fedeli, *Qualità della vita in età avanzata per la persona con disabilità*, in Cottini, L. (2008, a cura di), *Disabilità mentale e avanzamento d'età*, FrancoAngeli, Milano.
- Cottini, L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, Erickson, Trento.
- d'Alonzo, L. (2006), *Pedagogia speciale per preparare alla vita adulta*, La Scuola, Brescia.
- Dettori, F. (2011), *Perdersi e ritrovarsi. Una lettura pedagogica della disabilità in età adulta*, Franco Angeli, Milano.
- Fratini, *Handicap e marginalità sociale*, in Ulivieri S. (1997, a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Gheno S., *Il lavoro come empowerment della persona disabile*, in Gheno, S., Bolis, A. (2005, a cura di), *Il lavoro diverso. Per una nuova politica di inserimento delle persone disabili*, Guerini e Associati, Milano.
- Lascioli, A., Menegoi, L. (2006, a cura di), *Il disabile intellettivo lavora*, Franco Angeli, Milano.
- Lepri, C., Montobbio (2003), E., *Lavoro e fasce deboli. Strategie e metodi di inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociali*, FrancoAngeli, Milano.
- Lepri, C., Montobbio, E., Papone, G. (1999, a cura di), *Lavori in corso. Persone disabili che lavorano*, Del Cerro, Pisa.
- Mazzonis, G. et al. (2005), *Dal miraggio al percorso. L'integrazione lavorativa delle persone disabili*, Del Cerro, Pisa.
- Medeghini, R. (2006, a cura di), *Disabilità e corso di vita. Traiettorie, appartenenze e processi di inclusione delle differenze*, FrancoAngeli, Milano.
- Montobbio, E., Grondona, M.L. (1993), *La casa senza specchi. Quale identità per l'atteso?*, Omega, Torino.
- Montobbio, E. (1992), *Il falso sé nell'handicap mentale*, Del Cerro, Pisa.
- Montobbio, E. (1994), *Il viaggio del Signor Down nel mondo dei grandi*, Del Cerro, Pisa.
- Montobbio, E., Navone A.M. (2003), *Prova in altro modo. L'inserimento lavorativo socioassistenziale di persone con disabilità marcata*, Del Cerro, Pisa.
- Mura, A. (2011, a cura di), *Pedagogia speciale oltre la scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Murphy, R. F. (1987), *The body silent. The different world of the disabled*, Henry Holt, New York.
- Nussbaum, M.C. (2006), *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, tr. it., Il Mulino, Bologna, 2007.
- Sala, A. (1996, a cura di), *Emergenza lavoro*, Piemme, Casale M.
- Sarchielli, G. (1991) et al., *Senza lavoro*, Il Mulino, Bologna.
- Trisciuzzi, L. (2003), *La pedagogia clinica. I processi formativi del diversamente abile*, Laterza, Roma-Bari.
- Trisciuzzi, L. (2005), *Manuale per la formazione degli operatori per le disabilità*, ETS, Pisa.
- Ulivieri S. (1997, a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Zappaterra, T. (2012), *Lavori di-versi. La disabilità adulta e il rafforzamento identitario*, in Boffo, V. (a cura di), *Di lavoro e non solo. Sguardi pedagogici*, Simplicissimus, Milano.
- Zappaterra, T. (2014), *Disabilità intellettuale e inclusione. Il lavoro come self empowerment*, in Elia, G. (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano.

9. A margine del dibattito sul *gender*

di *Elisabetta Musi* – Università Cattolica di Milano, sede di Piacenza

L'originalità di ognuno sta nella distanza che esiste tra le versioni disponibili della soggettività, come suggeriscono le diverse culture storicamente determinate, e la propria esistenza, sempre decentrata rispetto ad esse, «Perché in verità non ci sono che esperienze in eccesso o in difetto rispetto al polo maschile o femminile dell'identità» (Fusini, 1995, p. 9). Tutto ciò che ci rende ciò che siamo non è infatti un substrato neutro e silente, ma una condizione biologica inestricabilmente impastata di significati, di pulsioni e tensioni, desideri e volontà, contraddizioni e ambivalenze che richiedono strumenti di lettura raffinati e una profonda capacità di presenza di cui, invece, avvertiamo la carenza. Il rischio è allora di scivolare nella contrapposizione e nel conflitto, anticamera di sopraffazione, divisione e sofferenza; e questo anche da parte di chi vede in una malintesa "teoria del gender"¹ un attacco all'ethos e alla morale pubblica: un risultato tutto sommato discutibile se ci si propone di accogliere l'umano e di comprenderne i modi sempre particolari e non omologabili in cui esso si esprime.

1. La tentazione della semplificazione

Accostare le questioni legate all'identità e alla differenza di genere è sempre un'impresa arrischiata, non solo perché, come già ricordava il filosofo Umberto Galimberti nel suo libro *Il corpo* (1983), sono in gioco nientemeno che il principio di riconoscimento individuale, le relazioni interpersonali e l'ordine sociale, ma perché il tema controverso dell'identità e della differenza è facile preda di riduzionismi che rispondono al desiderio di sottrarsi agli enigmi dell'esistenza. In una quotidianità frenetica e sovrastimolata, poter disporre di argomentazioni lineari a cui affidare la guida per l'azione, suscita un comprensibile sollievo e una facile adesione. E tuttavia le dimensioni dell'identità e della differenza non solo rinviano a questioni complesse e non semplifi-

¹ Riconducibili ai "Gender studies", presenti nel panorama internazionale da oltre mezzo secolo, hanno come scopo quello di combattere le discriminazioni e le violenze contro chi viene considerato inferiore solo in ragione del proprio sesso, del proprio orientamento sessuale e della propria identità di genere (si veda a questo proposito il sito della rivista "AG About Gender – Rivista internazionale di Studi di genere" – <http://www.aboutgender.unige.it/index.php/generis> - che offre un contributo scientifico agli studi di genere con uno sguardo internazionale).

cabili, ma non possono essere accostate con generalizzazioni, astratte da un radicamento soggettivo e situazionale. È comprensibile che di fronte a domande esistenziali si cerchino risposte che funzionino come criteri regolativi per ampi gruppi sociali, ma è altrettanto evidente che nessuna fonte pur autorevole può sollevare il soggetto da una riflessione autonoma. Attraverso la semplificazione non si è costretti a rimettersi in discussione, e ci si conforta in compagnia di un già pensato a cui si cerca di ricondurre la complessità del reale. Affidarsi a teorie senza la fatica di passarle al vaglio critico è pericoloso quanto affidarsi agli stereotipi, che evitano appunto la fatica di pensare. Stereotipi e pregiudizi sono precomprensioni che non preparano ad affrontare la realtà, ma sovraimprimono le ragioni con cui spiegarla. La loro funzione è quella di garantire un'economia di pensiero come griglia orientativa nella lettura di quanto ci circonda, che tuttavia è efficace solo se assunta in modo provvisorio. Al contrario quando gli stereotipi cancellano le differenze individuali annegandole in categorie di persone (i bambini, le donne, gli immigrati, gli omosessuali, ecc.) allo scopo di proteggere valori e convinzioni, diventano pericolosi e talvolta persino violenti, perché impediscono di accogliere quanto non coincide col proprio modo di pensare ma non per questo è privo di valore. Viene da chiedersi allora se all'interno degli scenari contraddittori e multiformi che caratterizzano il presente ci siano fabbricati sufficienti strumenti concettuali per abitarli con agio. Diversamente è possibile che malumori e ipoteche ideologiche poste in capo al dibattito sul gender riferiscano di un disagio emotivo e intellettuale più ampio: quello di interpretare a fatica la complessità pur non potendosi sottrarre alle sue logiche (Keener, 2015).

2. Tornare a pensare l'umano

È interessante dunque cogliere nella polemica attorno al gender il segnale della necessità di tornare a pensare la complessità dell'esistenza, di individuare dispositivi simbolici, etici e giuridici per garantire l'invulnerabilità del "volto dell'altro" nella sua unicità (Lévinas, 2010), per riaffermare le ragioni della prudenza e del rispetto come principio d'ordine con cui accogliere e problematizzare le trasformazioni in atto ed elaborare una nuova grammatica delle relazioni. La preoccupazione è quella di evitare che in nome di pur buoni principi, possano esistere teorie che finiscono per fare del male a persone reali. L'altro è presenza trascendente innestata sulla materialità di un corpo, espressione di radicamento ma anche suo superamento. «Quel corpo che è il cuore stesso dell'*in-sé* e del *per-sé*. (...) che è traccia della nostra vulnerabilità e della nostra fragilità» (Marzano, p. 61); determinato da fattori innati ma al contempo modellato da pensieri, aspettative, condizionamenti ambientali che premono da ogni parte; espressione di quel patrimonio genetico che ci è dato in sorte, ma allo stesso tempo manifestazione che sempre *diviene* in virtù dell'educazione, della cultura e della libertà individuale. Col corpo ognuno stabilisce una relazione inquieta, sintesi paradossale e indomita tra *essere* e *avere*, per cui «di questo corpo non posso dire né che sono io né che non sono io» (Marcel, 1999, p. 130). Questo significa che ad ogni radicamento sessuale non corrisponde un destino predefinito con un *range* più o meno ampio di possibilità in cui invernarsi, né che l'orientamento sessuale è la risultante dell'identità sessuale o di genere.

L'aspirazione a costruire rigide corrispondenze finisce per cancellare le differenze e per negare l'uguaglianza, che si raggiunge solo nel rispetto delle differenze. Quando si dice che una persona è uguale ad un'altra non si sta dicendo che sono identiche, ma che, nonostante le differenze che le caratterizzano, hanno la stessa dignità e lo stesso valore e quindi devono poter godere degli stessi diritti politici, sociali ed economici. Questo in fondo è il messaggio sotteso a quel tentativo di destrutturare un "binarismo di genere" che produce esclusioni, colpevolizzazioni per chi si allontana dalla norma e quindi nuove discriminazioni, cioè sofferenze e ingiustizie in nome dell'ordine sociale (Ammirati, 2016, Durst, Roverselli, 2015). In quella che viene definita la «decostruzione del genere» (Dimen, Goldner 2006, Butler, 2006) è possibile cogliere il tentativo di allentare la presa di costruzioni rigide e predefinite sull'esuberanza dell'umano, la cui vitalità ed eccedenza semantica impone continui richiami alla prudenza. Come non cogliere, infatti, nel tentativo di "destrutturare" le costruzioni culturali del maschile e del femminile, il desiderio di affermare il primato delle relazioni, cioè una rinnovata attenzione al soggetto «in carne e ossa» (Husserl, 2002), irriducibile a definizioni astratte e teoriche? Una rigida codificazione dei ruoli di genere ha portato a ritenere che esista un legame tra orientamento sessuale e sesso. E questo è bastato per giustificare iniquità e discriminazioni. La critica all'eteronormatività punta invece a denunciare un principio d'ordine costruito sul riconoscimento dell'orientamento eterosessuale come unica possibilità di concepire le relazioni affettive tra i sessi, finendo per penalizzare chi non si riconosce nell'attrazione verso l'altro sesso. Torna così il tema dell'omosessualità come questione solo apparentemente superata. Se l'eterosessualità fosse costitutiva della condizione di uomo e donna; essere uomo e donna avrebbero ancora una dignità in sé, non subordinabile all'orientamento sessuale? O forse è il desiderio sessuale che definisce l'identità di genere? Tornando a stigmatizzare l'omosessualità non si nega forse un riconoscimento necessario affinché la vita di tutti diventi vivibile, e non fonte di vergogna, disprezzo, ostracismo, ghettizzazione?

3. Educare alla verità come ricerca

Le tante posizioni che fanno del gender un tema caleidoscopico e sfaccettato possono essere accolte con favore o con fastidio, ma non si può negare che esprimano il tentativo di prendere sul serio l'indecifrabilità del reale. Ossia il fatto che nella realtà esistano tanti modi di essere e sentirsi uomini e donne, diversi orientamenti sessuali e tante possibilità di concepire la convivenza di un nucleo di affetti. Dietro la questione del Gender si avverte la necessità di riscrivere la sintassi delle relazioni interpersonali tra gli uomini e le donne, ma anche tra gli uomini e gli uomini e le donne tra loro. E la chiave sarà sempre e solo l'educazione, il cui fondamento è il rispetto nei confronti di chiunque, indipendentemente dal sesso e dall'orientamento sessuale, per far capire a tutti e tutte, fin da piccoli, che il proprio valore non è subordinabile all'accettazione sociale, che ogni persona ha una dignità che non dipende da quello che gli altri pensano di lei. Abbiamo bisogno di un linguaggio e di un quadro di comprensione che evidenzino come non intratteniamo mai una relazione immediata, trasparente e univoca con il sesso

biologico. La costruzione di un nuovo ordine del discorso è sui principi del riconoscimento che va fondata e non sull'arroganza di vecchie o nuove egemonie. Si domanda infatti Carmela Covato: il genere «si configura come una gabbia di norme vincolanti e costrittive o come una occasione rivelatrice d'una identità basata sul riconoscimento?» (Covato, 2016, p. 18). È necessario fare lo sforzo di aprire in noi spazi di ascolto affinché il dire dell'altro diventi, prima ancora che chiaro e comprensibile, «almeno ascoltabile e non immediatamente negato» (Berti, 2007, p. 43). Per superare posizioni preconcette e barricate ideologiche è indispensabile un'educazione delle coscienze e un'apertura dell'intelligenza alla comprensione della realtà, per cogliere i margini di libertà d'azione che esistono, ma anche per individuare gli strumenti da adottare affinché si possano cambiare le cose che non vanno, per imparare a nominare quanto finora non ha trovato adeguato ascolto, per saper discernere ciò che costruisce relazione e prossimità e ciò che allontana e distrugge. L'altro intimorisce perché induce a interrogarci sul ruolo che occupa nella nostra vita, evoca la fatica di una relazione, rammenta quelle zone oscure che si cerca di negare. Ma è anche l'orizzonte verso cui il mio esistere tende, grazie al quale il mio potenziale si esprime e si realizza: «La mia identità di genere nasce dall'incontro delle differenze e si è costruita nella relazione con altri, concreti come me. In un movimento di apertura e scoperta che si chiama libertà: nella gratitudine per quanto ricevuto, nella relazionalità del legame, nella consapevolezza che non siamo mai liberi dai condizionamenti culturali eppure abbiamo la capacità di non esserne completamente succubi» (Giaccardi, 2015).

Forse la verità si manifesta carsicamente, in modo intermittente: ognuno ne coglie un frammento, quello a cui accede dal proprio orizzonte prospettico. Per questo occorre fare del cercare insieme un obiettivo e non un'occasione di contrapposizione e di conflitto. L'identità è ricerca (Zanardo, 2014), si ri-vela nella relazione, si offre alla (parziale) consapevolezza nella narrazione e nell'ascolto. Abitare la differenza con autenticità, significa farsi protagonisti originali di un orizzonte di senso mai dato a priori. Sottraendosi ad una logica definitoria, la differenza risulta un dispositivo efficace per dire l'impossibilità di un'identità statica, omologante, replicativa, delinea uno spazio di azione in cui la creatività di ognuno dà vita ad un essere nuovo, originale e unico; uno spazio aperto ma non senza limiti. Alla pedagogia, più che ad ogni altra disciplina, spetta dunque il compito di individuare pratiche e nuovi accorgimenti con cui riformulare l'ordine simbolico che incornicia le relazioni tra i soggetti. Con la realistica consapevolezza che dalle parole si può iniziare per tematizzare l'invisibile trasformandolo in progetto. Perché quando si hanno le parole per nominare la realtà, si hanno anche gli strumenti per trasformarla.

Bibliografia

- Ammirati, A. (2016), *Neouniversalismo. Le teorie di genere oltre l'uguaglianza e la differenza*, Aracne, Roma.
- Berti, S. (2010), "Ritrovarsi altrove, situarsi altrimenti", in Bertelloni G., Berti S., *Identità precarie*, ETS, Pisa.
- Butler, J. (2006), *La disfatta del genere*, Meltemi, Roma.

- Covato, C. (2016), "Le parole per dirsi...", in Cagnolati A., Covato C. (a cura di), *La scoperta del genere tra autobiografia e storie di vita*, Benilde Ediciones.
- Dimen, M., Goldner, V. (2006), *La decostruzione del genere*, Il Saggiatore, Milano.
- Durst, M., Roverselli, C. (2015), *Gender/Genere. Contro vecchie e nuove esclusioni*, ETS, Pisa.
- Fusini, N. (1995), *Uomini e donne. Un'inquieta fratellanza*, Donzelli Editore, Roma.
- Giaccardi, C. (2015), *Gender, non solo ideologia. Un'analisi del dibattito culturale e giuridico*, "Avvenire", 31 luglio.
- Husserl, E. (2002), *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino.
- Keener, E. (2015), *The Complexity of Gender: It Is All That And More... In Sum, It Is Complicated*, in "Sex Roles", volume 73, Issue 11-12, December 2015, pp. 481-489.
- Lévinas, E. (2010), *Totalità e infinito*, Jaca Book, Milano.
- Marcel, G. (1999), *Essere e avere*, E.S.I., Napoli.
- Marzano, M. (2015), *Papà, mamma e gender*, UTET, Novara.
- Galimberti, U. (1983), *Il corpo*, Feltrinelli, Milano.
- Zambrano, M. (1996), *Verso un sapere dell'anima*, Cortina, Milano.
- Zanardo, S. (2014), *Gender e differenza sessuale. Un dibattito in corso*, in "AS. Aggiornamenti sociali", maggio 2014 http://www.cdg.it/bacheca/files/gender-e-differenza-sessuale_un-dibattito-in-corso.pdf.

Dai saperi delle donne alla cura come principio di democrazia

di Anna Grazia Lopez – Università degli Studi di Foggia

1. Istituzioni formative ed educazione al genere

Il ruolo dell'istituzione educativa nel reiterare o, al contrario, prevenire la formazione di stereotipi di genere emerge in quasi tutti i contributi della sessione "La dimensione del genere: il rapporto tra bambina e bambino e il mondo della formazione in una logica di continuità formativa".

D'altra parte, l'educazione per secoli ha immaginato ed elaborato modelli educativi volti a formare le donne ad assumere nella famiglia, ma anche nella società, un ruolo marginale e di subalternità; modelli che, con il tempo, si sono trasformati in comportamenti stereotipati e ruolizzanti da cui non ci si poteva sottrarre. Il sapere delle donne appariva – e per certi versi ancora oggi appare – un sapere che va esplicitato nel *privato*: è il sapere legato alla cura della famiglia, alla maternità, all'educazione dei figli. Un sapere "debole" perché informale, particolare, rispetto a quello "forte", oggettivo, neutro, trasmesso dal genere maschile. Con il tempo, e in particolare nel corso del XX secolo, il sapere femminile ha avuto modo di uscire dalle mura domestiche e di trovare un riconoscimento nei lavori legati al sociale, nell'assistenza oppure nell'insegnamento. Ma nonostante questa conquistata "visibilità", le competenze che le donne dimostrano di avere da sempre sono ignorate e ciò vale soprattutto quando sono in gioco occupazioni professionali di prestigio, con conseguenze importanti sul piano "dell'autorappresentazione" (Ulivieri, 1997, p. 30). L'acquisizione di stereotipi e di ruoli avviene già all'interno del nucleo familiare dove, la presenza di gerarchie sessuali e la conseguente caratterizzazione dei comportamenti dei singoli componenti, – insieme alla figura della "madre", rappresentano i condizionamenti principali nell'acquisizione di comportamenti considerati, dalla cultura patriarcale, propri del genere "femminile" come la suddivisione dei lavori di casa, e lo svolgimento, da parte delle bambine, di alcuni compiti "propri delle donne". Come scriveva John Dewey «Qualsiasi educazione data da un gruppo tende a socializzare i suoi membri, ma la qualità e il valore della socializzazione dipendono dalle abitudini e dagli scopi del gruppo» (Dewey, 1992). E difatti, più recentemente Moller Okin pur ritenendo la famiglia il luogo primario di educazione e sviluppo morale, sottolinea nella sua critica alla teoria della giustizia di Richard Rawls come la iniqua suddivisione del lavoro di cura in famiglia causa non solo una ingiustizia sociale perché impedisce o rende alle donne difficile avere le stesse

possibilità di crescita e di autoaffermazione degli uomini, ma favorisce anche l'apprendimento di modelli educativi che negano i principi di giustizia.

È essenziale che i bambini, i quali devono trasformarsi in adulti dotati in un forte senso di giustizia e di lealtà per le istituzioni giuste, trascorrono i primi anni – i più formativi – in un ambiente in cui sono amati e curati e in cui i principi di giustizia sono osservati e rispettati. Che cosa può imparare dell'equità un bambino dell'uno e dell'altro sesso nella famiglia media, con due genitori lavoratori a tempo pieno, dove la madre compie minimo, il doppio del lavoro domestico del padre? Che cosa può imparare un bambino sul valore del lavoro di cura domestico. Ove il padre usa più o meno sottilmente il fatto d'essere quello che guadagna per “fare valere il proprio grado” o per maltrattare la moglie. Che cosa può imparare un bambino sulla responsabilità per gli altri in una famiglia ove, dopo aver organizzato la propria vita attorno ai bisogni del marito e dei figli, una donna si trovi di fronte alla necessità di mantenere se stessa e i suoi figli, ma sia totalmente impreparata a questo compito a causa della vita che aveva acconsentito a condurre e si aspettava di continuare? (Moller Okin, 1989, pp. 46-47).

Anche nella scuola passano questo genere di messaggi attraverso l'utilizzo di libri di testo che non contemplano la presenza delle donne nella storia o nella scienza o nella letteratura; per non parlare del modello relazionale proposto dalle insegnanti, stereotipato e ruolizzante, e che ci fa capire come loro stesse abbiano bisogno di partire dal riconoscimento innanzitutto della loro identità, sia come donne che come docenti e come abbiano difficoltà immaginare pratiche educative alternative a quelle da loro stesse sperimentate (Gamberi, Maio, Selmi, 2010).

Le istituzioni educative, piuttosto che decostruire gli stereotipi e promuovere la realizzazione di forme di comportamento maschile e femminile, hanno finito per trasmettere modelli fondati sulla divisione dei ruoli. Conseguenza di ciò è la diffusione di un modello di insegnamento come «forma di maternità, prima spirituale e poi civile» (Ulivi, 1997) e che trova la sua giustificazione nella “natura” femminile, caratterizzata dalla docilità e dalla emotività, dalla cura. Ma la conformizzazione deriva dal non avere la possibilità di pensare e questo “non pensare” ha avuto come conseguenza un “non dire”, facendo in modo che il linguaggio si trasformasse in uno strumento di rappresentazione del *solo* pensiero maschile. Ricordiamo come nel corso degli anni Settanta alcuni studi hanno identificato nel linguaggio, e dunque anche nei registri adoperati, uno strumento di trasmissione della cultura patriarcale. Furono individuate come caratteristiche del linguaggio femminile: la flessione dubitativa dell'intonazione anche nel comportamento assertivo, l'educazione con la quale sono pronunciate le parole, l'ipercorrettismo, il desiderio di approvazione da parte degli altri¹. Le donne, però, possono costruire una cultura rappresentativa del loro genere se iniziano a riflettere sul linguaggio. Il linguaggio, così come lo usiamo e così come ci è pervenuto, è un linguaggio «pseudoneutro» (Irigaray, 1993, p. 51), che non considera la intersoggettività ovvero l'idea che debba essere usato per mettere in comunicazione tra di loro uomini e donne, per esprimere i desideri, i bisogni; e «gerarchico» rappresentativo di un modello di comu-

¹ Cfr. F. Zamarchi (1989), *Sapere e rapporti col sapere: insegnare a pensare nel lavoro filosofico*, in Piussi A.M., *Educare nella differenza*, Rosenberg e Sellier, Torino.

nicazione fondato sulla trasmissione del sapere. Secondo la Irigaray (1993, p. 53), compito della lingua è permettere agli uomini e alle donne di diventare soggetti comunicanti, soggetti che insieme, attraverso lo scambio, possono immaginare, creare, progettare un futuro «in cui nessuno può diventare padrone o schiavo».

2. Cura e democrazia

È in questo scambio, dove nessuno può considerarsi “padrone o schiavo” e gli uomini e le donne possono esprimere i loro bisogni così come i loro desideri, che si colloca la teoria della *cura* democratica elaborata, a partire dagli anni Ottanta da alcune esponenti del movimento delle donne, e che recupera e valorizza il sapere e l’agire femminile trasformandolo in una categoria su cui fondare società più giuste ed eque.

Il termine cura sta a indicare una pluralità di significati. Generalmente la cura è l’atteggiamento di chi presta attenzione all’altro attraverso delle azioni quotidiane volte al soddisfacimento dei suoi bisogni; un atteggiamento fino a qualche decennio fa attribuito alle sole donne che, nello spazio quotidiano della loro casa, si sono prese cura e ancora si prendono cura dei loro cari. Oggi il significato di cura ha assunto caratterizzazioni molto più complesse dovute essenzialmente a due ordini di fattori: il *primo* si riferisce ai cambiamenti sociali e demografici che richiedono politiche di welfare differenti rispetto al passato e rispondenti ai bisogni, ad esempio, delle donne che lavorano, della popolazione anziana sempre più in aumento, della diffusione del precariato nel lavoro, ecc ecc. Il *secondo*, invece, riguarda la riflessione condotta da alcune esponenti del movimento delle donne sul concetto di cura come categoria politica ed economica, a partire dalla valorizzazione della vulnerabilità e della dipendenza, aspetti, entrambi, che appartengono a tutti gli esseri umani che nel corso della loro esistenza possono trovarsi nelle condizioni di dover prestare cura ma anche avere bisogno di cura. Aspetti dell’umano da cui partire e su cui lavorare e che ci permettono di cogliere il *desiderio* e il *bisogno* come istanze sì dell’umano ma non per questo uguali per tutti. Seyla Benhabib ha introdotto la visione *contestualista* della cura, che permette di guardare l’altro nella sua unicità e quindi di cogliere i bisogni e i desideri particolari dell’altro, nella sua realtà «corporea, incarnata, emotiva e situata» (Casalini, Cini, 2012, p. 173), perché non guardare l’altro nella sua concretezza conduce a una teoria etica universalista e a una «incoerenza epistemica». Purtroppo la vulnerabilità e la dipendenza sono aspetti dell’umano culturalmente rimossi a causa della diffusione nel Settecento dell’idea che il cittadino, libero da ogni gerarchia e vincoli e ha fatto in modo che l’autonomia diventasse “indipendente dall’altro”. Con la società postindustriale la dipendenza assume una doppia caratterizzazione: mentre nella sfera privata la dipendenza, il bisogno dell’altro continua ad avere una sua dignità, nella sfera pubblica appare qualcosa di cui vergognarsi. L’interpretazione della cura data da Tronto appare in contraddizione con l’idea di cura che generalmente viene attribuita alle donne e che riguarda la sfera familiare più che politica (Lopez, 2009). Alle donne, infatti, è riconosciuto il compito di garantire la sopravvivenza biologica degli esseri umani nelle prime fasi di vita. Dalle donne dipende la possibilità che quell’essere umano vulnerabile, “indigente”, transitorio, precario, affidato – soprattutto nelle prime fasi della sua vita – a

coloro che si assumono la responsabilità di prenderlo in custodia, di tutelarlo, di formarlo ed educarlo, si salvi o si perda come uomo, sia in senso biologico che in senso esistenziale, che manchi o realizzi il suo “progetto di mondo”, che riesca o non riesca a divenire ciò che, per sua essenza, è (Fadda, 2002, p. 95).

Le riflessioni sulla vulnerabilità e dipendenza ci chiedono di riconcettualizzare l’idea di cura, che deve essere intesa come un processo “continuo e sfaccettato”, nel corso del quale i bisogni vanno *interpretati* da chi presta la cura e da chi la riceve, entrambi chiamati a stabilire un rapporto di *interdipendenza*, di *attenzione reciproca* e di *responsabilità*. Un processo che richiede la *capacità*, da parte di tutti, di superare il particolarismo, quello che ha confinato la cura a pratica esclusivamente *femminile*, immaginandola invece radicata nella vita sociale, come espressione di un «modo per fare politica»². Per questo motivo, il contesto ideale per un’etica della cura è quello *democratico* perché «solo in un processo democratico nel quale i destinatari siano presi sul serio, invece, di essere automaticamente delegittimati in quanto “bisognosi”, i bisogni possono essere valutati in modo compatibile con un’etica della cura» (Tronto, 2006, p. 157). Pertanto, la capacità di rispondere alla cura dovrà tradursi in comportamenti da mettere in pratica nella quotidianità, nel nostro *essere* cittadini in grado di pensare *criticamente* insieme, senza alcuna barriera di genere, di etnia ed economico-sociale, a forme di cura che tengano conto dei bisogni e dei desideri di tutti come risultato di una rinegoziazione continua (Benhabib, 2008). Ciò significa anche capacità di criticare le azioni delle istituzioni pubbliche e, se necessario, proporre nuove politiche a difesa degli individui e dell’ambiente. «Se assumiamo la prospettiva di Tronto capiamo bene che non si può pensare che la cura riguardi esclusivamente la “moralità” femminile, un modo di essere delle donne da esercitare esclusivamente nella sfera privata, perché questo significherebbe privare il principio di cura delle possibilità che esso offre, se assunta come principio cui ispirarsi nell’esercizio della cosa pubblica. La cura così intesa diventa un “ideale politico” che può contribuire a migliorare la società, a renderla più sostenibile» (Lopez, 2009, p. 68). La riflessione sulla cura, a partire dalla *vulnerabilità* e dalla *dipendenza* dei corpi dell’altro, siano essi uomini o donne, bianchi o neri, giovani o anziani, ricchi o poveri, al di là delle differenze e delle condizioni di marginalità, ha contribuito alla diffusione di un’idea di *cura* come risultato di un processo di *interdipendenza* che vede la società tutta coinvolta e organizzata in reti sistemiche dirette a rispondere a tali desideri o bisogni. Una società, appunto, educata alla convivenza democratica e che mette tutti i suoi membri nelle condizioni di partecipare con *criticità* ma anche *capacità previsionale* alla vita della comunità e garantire un continuo riadattamento delle istituzioni ai desideri e bisogni di chi in quella comunità vive³.

Bibliografia

Benhabib, S. (2008), *Cittadini globali. Cosmopolitismo e democrazia*, il Mulino, Bologna.
Casalini, B., Cini, L. (a cura di) (2012), *Giustizia, uguaglianza e differenza: una guida alla lettura politica della filosofia contemporanea*, University Press, Firenze.

² Cfr., J. Tronto (2006), *Confini morali*, Diabasis, Reggio Emilia.

³ Cfr. J. Dewey (1992), *Democrazia e educazione* (1916), La Nuova Italia, Firenze.

- Dewey, J. (1992), *Democrazia ed educazione* (1916), La Nuova Italia, Firenze.
- Fadda, R. (2002), *Sentieri della formazione*, Armando, Roma.
- Gamberi, C., Maio, M.A., Selmi, G. (2010), *Educare al genere*, Carocci, Roma.
- Irigaray, L. (1993), *Amo a te* (1992), Bollati Boringhieri, Torino.
- Lopez, A.G. (2009), *Donne ai margini della scienza*, Unicopli, Milano.
- Lopez, A.G. (2015), *Scienza, genere, educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Moller Okin, S. (1999), *Le donne e la giustizia* (1989), Edizioni Dedalo, Bari.
- Tronto, J. (2006), *Confini morali* (1989), Diabasis, Reggio Emilia.
- Ulivieri, S. (1997), *Educare al femminile*, ETS, Pisa.
- Zamarchi, E. (1989), *Sapere e rapporti col sapere: insegnare a pensare nel lavoro filosofico*, in Piussi, A.M., *Educare nella differenza*, Rosenberg e Sellier, Torino.

*Lo sviluppo della scuola
in alcune regioni meridionali
negli anni dal dopoguerra al boom economico:
“appunti” di una ricerca*
di Vittoria Bosna – Università degli Studi di Bari

Abstract: The “southern Italy question”, is investigate to different politics ideal masculine and for different cultural advice, with sometimes passion, sometimes with logical ideas. For understanding question it's consider antropologic, sociologic, geographic and politic argument. In such argument there is always, way of looking and things, the awareness of the school importance, strategic resource, indispensable for development social politics for intellectual and technical cultural diffusion in to the people.

Keywords: school, politic, cultural

1. Introduzione

Quando si parla di educazione permanente solitamente si pensa alla formazione in servizio, alla riconversione professionale sul mercato del lavoro, all'arricchimento culturale in età adulta e anziana. A parte questo, è possibile migliorare la qualità dell'educazione partendo dalla scuola dell'infanzia per poi procedere fino all'Università, ha affermato la prof.ssa Dozza introducendo all'interessante convegno svoltosi a Bressanone. A tal riguardo è importante pensare ad un processo di scolarizzazione che sappia creare collegamenti forti con l'esperienza concreta, ponendo il bambino e poi il futuro adulto nelle condizioni di continuare ad alfabetizzarsi autonomamente secondo le sue necessità per l'intero corso della vita.

Il mio lavoro è indirizzato a mettere in evidenza proprio una esperienza concreta tratta da una indagine legata allo sviluppo della scolarità media-superiore nel Mezzogiorno d'Italia tra il secondo dopoguerra fino ai cambiamenti avvenuti nel corso degli anni Novanta. Con questi “appunti” si intende cogliere dei dati importanti ai fini del rinnovato dibattito sulla alfabetizzazione, dando risalto alla ricerca in campo storico-pedagogico.

L'idea è risalire al difficile percorso di apertura alla cultura tecnica tra il popolo, negli anni del dopoguerra, visto e interpretato ancora oggi come uno dei fattori più

rilevanti del progresso della popolazione delle province meridionali¹. L'analfabetismo strumentale di molte zone del Sud Italia, legato all'arretratezza culturale in termini di alfabeto e alla scarsa conoscenza delle tecniche culturali razionali e delle tecniche partecipative, per lungo tempo ha penalizzato tali zone. Infatti, in alcune isole del Sud, fino a tempi recenti, circa il 30% della popolazione è stato in uno stato di analfabetismo totale proprio quando era richiesta, per via dei mutamenti politici e delle nuove modalità di lavoro indotte dallo sviluppo di industrie e dalla nascita della nuova industria del turismo, una trasformazione dello stile di vita di ogni persona.

Tali esigenze, tenuta presente la cultura diversa delle popolazioni meridionali, spinse alcuni intellettuali e politici meridionali, ma non solo, comunque sia più sensibili alla causa, ad adoperarsi al fine di propagare rapidamente quegli strumenti concettuali adatti a promuovere lo sviluppo e l'emancipazione degli individui e della collettività. A tal riguardo si cita l'operato di Francesco Saverio Nitti noto protagonista ed interprete della questione meridionale di cui si ricorda l'impegno in Parlamento come ministro e del quale si ricorda la copiosa produzione letteraria sulle tematiche legate al Sud Italia (Nitti, 1958, 1968, 1888), dunque, lo sviluppo delle capacità del popolo meridionale dipendeva e dipende ancora oggi dalla capacità di sapersi riconvertire in tempi brevi alla nuova situazione politica, nell'ottica dell'apprendimento per tutta la vita.

Da tali premesse deriva che le trasformazioni sociali e culturali, le trasformazioni economiche sono collegate fra loro, in modo speciale quelle connesse alla innovazione tecnologica, perché coinvolgono livelli di razionalità più complessa. Le stesse possibilità di espansione individuale e le stesse risorse possono essere sprecate, o addirittura ignorate nella loro potenzialità se non si determina un adeguamento della cultura diffusa in base alle esigenze dell'impegno politico-sociale e della razionalità economica.

Certamente, l'istruzione formale estesa capillarmente a vari livelli, proprio perché consente rappresentazioni complesse, può rappresentare l'humus entro il quale può maturare tanto la capacità politica quanto la cultura d'impresa, la creatività e la razionalità richiesta dall'impiego di strumentazioni sofisticate. Per cui la scuola, istituzione deputata a produrre istruzione, si è posta dal dopoguerra al boom economico, come risorsa strategica, indispensabile per una politica di sviluppo sociale.

2. Lo sviluppo della scuola

L'analisi delle modalità di sviluppo delle società occidentali condotta negli ultimi decenni nei vari ambiti delle scienze sociali ha ampiamente messo in luce il ruolo che ha svolto la scuola quale fattore di diffusione non solo di istruzione, ma anche di orientamento di valori e di capacità operative (Sani, 2015). Gli influssi derivanti da sistemi scolastici "aperti", quali si sono venuti costituendo nell'Europa occidentale in particolar modo dopo il secondo conflitto mondiale, non hanno potuto produrre risultati omogenei

¹ Sulla scarsa e tardiva istituzione di Scuole e Istituti Tecnici nelle province meridionali si veda Bosna, E., *L'istruzione agraria nel Mezzogiorno prima e dopo l'Unità*, in "Studi Storici meridionali", Anno IX n. 3, pp. 261-285.

poiché hanno dovuto fare i conti con la preesistente stratificazione della società dovuta non solo alla divisione in classi sociali, ma anche per la particolare storia educativa delle varie regioni.

L'Italia, uscita dal secondo conflitto mondiale si mostrò tormentata da problemi d'ordine politico, sociale ed economico aggravati da una pesante conflittualità a livello internazionale nella quale essa era coinvolta in ragione del sistema di alleanze cui aveva aderito. Per queste ragioni alla scuola venne dedicata minore attenzione. Invece, al sistema d'istruzione si sarebbe dovuta dedicare tutta l'attenzione necessaria per farne lo strumento essenziale del suo nuovo Risorgimento, coinvolgendo l'intera popolazione in un processo di radicale revisione della sua cultura sia materiale che spirituale.

La questione scolastica stimolò l'attenzione di alcuni uomini di cultura del tempo, fra i quali si cita Lamberto Borghi (Bellatalla, Corsi, 2004), noto pedagogista laico, una tra le figure più autorevoli delle Scienze dell'Educazione del dopoguerra in Italia, commentò la situazione della istruzione media nel nostro Paese in un'ampia relazione sullo stato della Scuola in Italia agli inizi degli anni Cinquanta. Borghi presentò la relazione durante il "Terzo Convegno degli Amici del Mondo" tenutosi a Roma nel febbraio del 1956, affermando che le motivazioni legate all'impovertimento continuo della società italiana erano determinate "dallo spreco delle capacità intellettuali della nostra gioventù che per due terzi è privata di ogni istruzione media inferiore e per quasi nove decimi è privata di ogni istruzione media superiore" si concretizzò uno degli indicatori più significativi della nostra situazione culturale e sociale e della distanza che ci separa dal traguardo di una società democratica" (AA.VV, 1956).

Si trattò di un grido d'allarme, teso a richiamare l'attenzione dei politici sulla stretta connessione tra la formazione dell'intelletto, che una più diffusa scolarizzazione a livello medio superiore avrebbe favorito più ampiamente tra la popolazione, e la mobilità sociale che una società democratica, quale pretendeva di divenire quella italiana, non poteva non favorire per promuovere lo sviluppo di ognuno.

L'indagine condotta tra il 1951 e la seconda metà del Novecento è presentata, con i dati più rilevanti, proprio per dimostrare in che modo la società meridionale riuscì a riemergere dopo il secondo conflitto mondiale, dimostrando la sua capacità di riconversione professionale.

Partendo dal censimento della popolazione italiana del 1951 si osservano alcuni elementi interessanti, infatti, su 42.300.635 abitanti di oltre 6 anni di età c'erano soltanto 422.324 laureati, pari allo 0,89%, 1.379.811 diplomati, pari al 3,26% e 2.513.474 forniti di licenza media o titolo equipollente, pari al 5,24%, mentre 24.946.399 cittadini, pari al 59%, erano forniti soltanto della licenza di quinta o di terza elementare, 7.581.622, pari al 18% circa, sapevano leggere e scrivere senza tuttavia essere in possesso di alcun titolo di studio e 5.456.005, pari al 13% circa, erano analfabeti dichiarati (ISTAT, 1957). L'indice medio di analfabetismo era complessivamente pari al 13%, quindi non avrebbe suscitato preoccupazioni, ma analizzato per regioni mise in evidenza quanto poco si fosse fatto per l'istruzione popolare nel Meridione fino a quel momento. Infatti, quella media era il risultato della somma tra lo 0,05% di analfabeti della Liguria, il 2,50% circa del Piemonte e della Lombardia e il 32% della Calabria, il 29% della Basilicata, il 24% della Puglia e così via. Si presentava meno differenziata la situazione relativa alla istruzione media-superiore che aveva la sua punta più alta nel

Lazio con il 5,37% di diplomati e la punta più bassa in Basilicata con l'1,71% ma che, tuttavia, considerata per grandi aree, si mostrava più equilibrata: 3,55% nelle regioni settentrionali, 3,58 nel Centro e 2,35 nel Sud e nelle isole.

Il dato negativo che si evidenziava non consisteva, pertanto, nella differenziazione per aree geografiche quanto nel numero complessivo di diplomati ritenuto troppo esiguo per consentire uno slancio all'intera società e che rifletteva con immediatezza l'esiguità delle strutture istituite nel passato, distribuite, peraltro, in maniera anomala sul territorio nazionale secondo le pressioni esercitate dai vari uomini politici.

Borghi, il quale aveva come paradigma la situazione americana, nella relazione citata lamentava che nell'anno scolastico 1952/53 soltanto l'11% dei giovani dai 14 ai 18 anni, pari a 453.247, risultavano iscritti nelle scuole medie superiori italiane. Di questi, 257.316 erano iscritti nei Licei e negli Istituti magistrali e 195.930 negli Istituti tecnici e professionali, distribuiti in maniera molto diversa tra Nord e Sud soprattutto a causa delle diverse dotazioni di scuole. In realtà, mentre gli iscritti ai Ginnasi-Licei nelle regioni settentrionali erano il 19% degli iscritti ai vari tipi di scuola secondaria, nel Meridione, dove a tali scuole avevano cominciato a provvedere i Borbone, questi raggiungevano il 48,50%. Nel caso degli iscritti agli Istituti tecnici il rapporto si invertiva, essendo iscritti a tali Istituti il 55% dei giovani al Nord e soltanto il 14,50% al Sud Italia.

Considerato che il numero degli studenti iscritti alla Scuola media superiore era troppo esiguo per consentire l'avvio di un soddisfacente processo di mobilità sociale, Borghi auspicò che si potesse offrire entro pochi anni la possibilità di frequentare la scuola secondaria ad almeno due milioni di giovani e che fosse lo Stato ad accollarsi le spese necessarie per la istituzione di ulteriori 40.000 classi e l'assunzione di almeno altri 80.000 docenti (AA.VV. cit., 1956).

Insomma, ci si trovava in una situazione assai complessa e gli anni che seguirono, la seconda metà degli anni Sessanta, gli anni del boom economico (Ginsborg, 1990), caratterizzati da una politica scolastica di adeguamento alla crescente domanda di istruzione e da un notevole incremento delle spese relative al settore. Questo si rese possibile in virtù dell'ampliamento dell'obbligo scolastico fino al quattordicesimo anno di età seguito da un aumento di iscritti ai vari tipi di scuola media superiore istituiti senza alcun criterio di programmazione, spesso a seguito dalle pressioni dei più autorevoli rappresentanti politici.

3. La Scuola degli anni “Sessanta”

Raccogliendo i dati relativi alle scuole medie superiori negli anni del “boom economico”², con l'indagine sui diplomati delle scuole medie superiori, si rilevò che tra il 1963 e il 1967 si ebbe un incremento annuo dell'11,4% distribuito equamente nelle aree geografiche.

Una constatazione non meno importante riguarda la tendenza a preferire l'istruzione tecnica, tuttavia, questo dato non si traduceva immediatamente in successo scolastico per quanti si iscrivevano a tali scuole poiché il 60% di essi risultò in ritardo sull'età

² L'indagine venne condotta dall'ISTAT nel 1967.

normale. La stessa indagine accertò, infine, che il più alto incremento di diplomati appartenenti a famiglie della fascia sociale medio - bassa proveniva dalle regioni meridionali e insulari³.

Nel 1971, a vent'anni circa di distanza dal "Convegno degli Amici del Mondo", a cui aveva partecipato Lamberto Borghi, ad otto anni dalla istituzione della scuola media obbligatoria, aumentarono notevolmente gli alunni iscritti alla scuola secondaria superiore rafforzando la tendenza a privilegiare gli Istituti tecnici, in particolare quelli ad indirizzo commerciale. La scelta dei Licei, di quello classico in particolare, pur permanendo identica in termini numerici, cominciava a calare vistosamente in termini percentuali (ISTAT, 1975)⁴.

Una indagine simile a quella a cui si è fatto precedentemente cenno, condotta dall'ISTAT nel 1972-73 sugli iscritti all'ultimo anno delle scuole secondarie superiori, dimostrò che il processo di sviluppo della scolarità a tale livello era notevolmente estesa, mettendo in evidenza anche un soddisfacente processo di mobilità all'interno delle varie fasce sociali. Infatti, paragonando i dati del 1973 a quelli del 1963 si evinceva un forte aumento degli iscritti i quali, nell'ultimo anno di scuola media superiore erano passati da 94.554 a 267.737 distribuiti tra Istituti tecnici (45,9%), Licei scientifici (17,3%), Istituti magistrali (16,3%), nei Licei classici (14,3%), infine negli Istituti professionali (6,2%). In ogni tipo di scuola ci fu un aumento di giovani provenienti dalle fasce sociali medio - basse, tale percentuale fu inferiore nei Licei classici.

Si trattò di un risultato notevole, anche se in realtà soltanto dopo vari progetti di riforma, seguiti al convegno di Frascati (1970) in cui si discusse della opportunità di attenuare l'indirizzo canalizzante dei tanti tipi di Istituti tecnici e professionali e di dare alla scuola secondaria superiore una struttura unitaria articolata al suo interno, con un sistema di materie comuni. Nel corso degli anni Settanta si raggiunsero dei traguardi maggiori, pari a 2.000.000 di iscritti alla Secondaria superiore¹.

Le ragioni di un tale ritardo nel raggiungimento di un risultato di così grande rilievo culturale e sociale sono state molteplici, fra queste ci fu la incapacità di progettare uno sviluppo economico del Paese di lunga durata fondato sull'investimento in intelligenza, poi ci sono le incertezze politiche di vario tipo, quale la mancata definizione di strategie idonee che consentissero l'aderenza dell'attività formativa ai nuovi modelli di attività economica, a queste motivazioni si aggiunge la necessità di nuove idealità della società politica, rispondenti alle caratteristiche di una scuola moderna che assumendo un carattere più orientativo e meno selettivo, risultasse attrezzata sia a favorire una solida preparazione culturale generale e di base, incoraggiando lo sviluppo dello spirito critico, dei gusti, delle attitudini e delle capacità individuali⁵.

³ ISTAT, (1975) Indagine speciale sui diplomati delle scuole secondarie superiori, in "Supplemento al Bollettino mensile di statistica", n. 8.

⁴ ISTAT (1975), *XI Censimento generale della popolazione*, 24 ottobre 1971, Vol. VII, "Istruzione", Roma.

⁵ Giusto quanto indicato dall'articolo 2 del decreto delegato 417 del 1974 che precisò i compiti della "funzione docente" impegnata nella formazione della personalità degli alunni oltre che nella trasmissione e nella elaborazione della cultura.

4. Le scelte scolastiche negli anni Ottanta/Novanta

Ritornando alle considerazioni sulla scuola secondaria superiore nelle regioni meridionali, il campione considerato ha compreso le seguenti regioni: Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata e Calabria. In relazione agli anni scolastici 1985/86-1990/91 ci sono altri dati da considerare, fermo restando lo “zoccolo duro” favorevole ai Licei classico e scientifico, non più territorio esclusivo della borghesia. A questo punto si tratteggia un orientamento nelle scelte verso quel tipo di scuola che in merito ai contenuti dei programmi, fanno sperare una formazione professionale a largo spettro, con una notevole sicurezza per l’accesso al mondo del lavoro.

Infatti, mentre i Licei scientifici aumentarono di solo tre unità, gli Istituti tecnici commerciali passarono da 267 unità scolastiche con 161.013 alunni a 319 unità con 193.987 alunni. Per contro, a questa tendenza verso scuole che consentivano un accesso più flessibile al mondo del lavoro, corrispose una netta diminuzione del numero degli iscritti alle Scuole accentuatamente canalizzanti. Tra queste spiccano gli Istituti tecnici agrari (tendenza comune anche nelle regioni settentrionali) che, rimasti fermi in quest’ultimo periodo a 25 unità scolastiche, videro il numero dei loro alunni calare da 6.639 nell’anno scolastico 1985/86 a 6.081 iscritti nel 1990/91. Ancora più vistoso il calo degli Istituti professionali agrari che da 85 unità scolastiche con 9.746 alunni sono passati a 65 unità con 8.482 alunni iscritti.

Questo trend negativo impressiona maggiormente quando si considera l’importanza economica del settore agricolo per le regioni meridionali, in aggiunta alla obiettiva presenza in esse di una certa cultura agraria diffusa che, facilitando la conoscenza dei relativi problemi, avrebbe reso più facile l’instaurarsi di una cultura imprenditoriale moderna nel settore dell’agro-alimentare tanto più necessaria oggi quando il diffondersi nel mondo della “cucina mediterranea” richiede un forte sviluppo delle tipiche produzioni meridionali (legumi, paste di grano duro, olio di oliva, vino, verdure varie, agrumi, ecc.).

Un dato più confortante offre il lieve, ma significativo, aumento delle scelte verso gli Istituti tecnici per il turismo che nelle regioni meridionali nell’ultimo periodo considerato sono passati da 2 unità scolastiche con 577 alunni iscritti a 6 unità scolastiche con 1.006 alunni. Nello stesso periodo, però, nel Centro-Nord mentre gli alunni iscritti sono calati da 17.953 a 16.556, tali scuole, proprio per incentivare il settore economico corrispondente, sono aumentate da 29 a 38.

In quegli anni si realizzò un sensibile aumento nel campo della istruzione professionale alberghiera e per la ristorazione.

Occorre qui sottolineare che le trasformazioni in atto nel settore produttivo nelle regioni settentrionali spesso giungono in quelle meridionali soltanto come un’eco trasportata dai mass-media e fanno, tuttavia, emergere, come nota il CENSIS, modificazioni profonde e diffuse a livello di aspettative legate a specifiche mansioni professionali che sono risultate portatrici di nuove esigenze e comportamenti, verso l’alta qualità e la personalizzazione dei percorsi. Si tratta di una trasversalità del tutto originale del sapere e dell’operare (CENSIS, 1987).

È evidente che la evoluzione della vita reale del Paese, la sua evoluzione sociale e tecnologica, il peso raggiunto dalle attività terziarie rispetto all'agricoltura e all'industria, la stessa evoluzione tecnologica all'interno dell'agricoltura e dell'industria, i profondi mutamenti economici, la variazione di domanda posta dal mondo del lavoro nel suo insieme, hanno influito in modo determinante sulle richieste culturali poste dai giovani e dalle loro famiglie indirizzate verso il canale degli studi tecnici e professionali a scapito degli studi umanistici.

Su questa nuova tendenza ha certamente influito anche la liberalizzazione degli accessi all'Università che ha consentito l'iscrizione a tutte le Facoltà qualunque sia il diploma di Scuola media superiore conseguito. Bisogna per di più notare che proprio la diversificazione delle risposte pubbliche e il contemporaneo finanziamento, sempre pubblico, di interventi formativi gestiti da vari enti hanno provocato un risveglio dell'iniziativa privata per cui si è costituito un sistema formativo parallelo, di tipo imprenditoriale, per soddisfare le esigenze di extra-scuola (musica, danza, lingue straniere, informatica, ecc.). Questo per superare gli insuccessi dovuti alle scelte sbagliate per mancanza di orientamento, molto accentuata proprio nelle regioni meridionali.

Purtroppo, tale possibilità, di arricchimento da un lato e di recupero dall'altro, nel "privato" ha costi altissimi non accessibili alla generalità della popolazione per cui la vera e propria emorragia di talenti, rubricata come "dispersione scolastica", documentata dall'ISTAT va considerata una "disgrazia nazionale" e come tale affrontata.

Il carattere selettivo del sistema scolastico italiano, annota l'ISTAT, si rilevò nella notevole consistenza delle ripetenze, degli abbandoni, dei ritardi, sensibilmente differenziati a secondo del tipo di scuola, a "svantaggio di quegli istituti che a parità di ambiente geografico-economico, sono scelti dagli strati sociali meno agiati"⁶. Tutto ciò nella consapevolezza che il futuro di un Paese come il nostro, da un lato sofisticato trasformatore di materie prime in prodotti finiti di alta qualità e dall'altro depositario di oltre il 50% dei beni culturali mondiali e privilegiato, soprattutto nelle regioni meridionali, sotto l'aspetto climatico e paesaggistico, riesca a trovare soluzioni alternative.

In definitiva, dall'esame generale dei dati relativi alla spesa statale per l'istruzione e la cultura si può trarre la conclusione che dopo un periodo, coincidente con il ventennio 1951/1970, di forte impegno per supportare la crescita e la espansione del sistema formativo e dell'istruzione, seguì un periodo di raffreddamento di tale impegno. Un tale evento avrebbe potuto essere giustificato se il sistema fosse stato portato a regime, ma in realtà questo non è avvenuto. La carenza di strutture, di personale, di attrezzature spiccava di più se contrapposta da un lato all'evoluzione sociale e tecnologica del Paese, dall'altro all'aumento della domanda di istruzione da parte dei giovani. In altri termini, si è tentato un confronto tra la dinamica istituzionale del sistema scuola e il comportamento dei protagonisti del processo formativo, studenti e famiglie sulla base delle scelte formative effettuate, senza entrare nel merito né della possibilità né della coerenza della scelta.

⁶ La disuguaglianza nella distribuzione territoriale si verifica anche per quanto riguarda i corsi di formazione professionale istituiti o sovvenzionati dalle Regioni. Questi infatti, si effettuano per l'86% al Centro-Nord. Cfr. ISTAT, (1990), *Sintesi della vita sociale italiana*, ed. Istat, Roma, pp.73-74

Dal 1951 al 1991 si è rilevato un andamento positivo costante nell'aumento del tasso di passaggio alla secondaria, quindi una spontanea tendenza alla scolarizzazione prolungata che anticipa quanto previsto dalla "riforma" relativa all'ampliamento dell'obbligo scolastico fino al 16° anno di età. Tuttavia, come nota l'ISTAT, pur in presenza di un trend crescente generalizzato per tutto il Paese, che nell'anno scolastico 1988-89 interessò il 62,5% della popolazione tra i 14 e i 18 anni di età, non si può ignorare una certa differenziazione tra le varie regioni.

Il divario relativo alla scolarità secondaria, rilevato tra le due Italie se non è significativo in valori assoluti acquista un particolare significato nella scelta del tipo di scuola e nelle modalità di fruizione del servizio scolastico.

In un convegno tenutosi a Bari nel novembre del 1989, Giancarlo Lombardi esponente della Confindustria (Rivista, 1989), sintetizzò in pochi punti il vasto campo delle differenze tra regioni del Centro-Nord e regioni del Mezzogiorno. Parti dalla formazione ai vari livelli quantificando soltanto nelle nostre regioni del Sud 1,1 milione di analfabeti (su un totale di 1, 6 milioni), una spesa inferiore per la scuola materna, primaria e superiore da parte di tali comuni. Anche per la spesa dell'istruzione si rilevarono divari, con maggiori investimenti nelle regioni del Centro-Nord, perfino in termini di aggiornamento degli insegnanti e di impegno nella realizzazione dei doposcuola, in maniera minore nel Sud Italia.

Dunque per concludere, se la scuola, in termini di politica formativa non è riuscita ad intraprendere la strada stabilita dal sistema economico, non può ignorare che il sistema di impresa sta vivendo un periodo di intensa trasformazione incentrata sui processi di innovazione, riportando maggiori necessità di "servizi all'uomo" per migliorare la qualità della vita. Si tratta di esigenze che non vanno contrapposte, bensì armonizzate e collocate in una nuova ottica politico-istituzionale imposta, peraltro, anche dalla associazione all'Europa comunitaria in cui è auspicabile che l'Italia abbia un suo specifico ruolo derivante dalle capacità dei suoi cittadini.

Bibliografia

- AA.VV. (1956), *Dibattito sulla scuola*, Laterza, Bari, 1956
- Bellatalla, L., Corsi, A. (a cura di) (2004), *Lamberto Borghi, storico dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Bertin, G.M. (1989), *Pedagogia italiana del Novecento: autori e prospettive*, Milano.
- Bosna, E. (1986), *Scuola e Società nel Mezzogiorno, il problema dell'alfabetizzazione di massa dopo l'Unità*, Puglia Grafica Sud, Bari.
- Cagnolati, A. (2015)., *Espandendo i confini della ricerca storico-educativa. Sulle orme di Giorgio*, Chiosso. "Espacio, Tiempo y Educación", 2(1).
- CENSIS (1987), *XXI Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, FrancoAngeli, Milano.
- Damiano, E. (2003), *Idee di scuola e confronto: contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia*, Armando, Roma.
- Fadiga Zanatta, A.L. (1976), *Il sistema scolastico italiano*, il Mulino, Bologna.
- Ginsborg, P. (1990), *A history of contemporary Italy: society and politics, 1943-1988*, London.
- ISTAT (1990), *Sintesi della vita sociale italiana*, ed. Istat, Roma.
- ISTAT (1985), *XII Censimento generale della popolazione*, 25 ottobre 1981, Roma.

- ISTAT (1975), *Indagine speciale sui diplomandi delle scuole secondarie superiori*, in “Supplemento al Bollettino mensile di statistica”, n.° 8.
- ISTAT (1975), *XI Censimento generale della popolazione*, 24 ottobre 1971, Vol. VII, “Istruzione”, Roma.
- ISTAT (1957), *IX Censimento generale della popolazione*, 4 novembre 1951, vol. V, “Istruzione”, Roma.
- Rivista: *Mezzogiorno, Formazione e Sviluppo*, (1989), Fiera del Levante, Bari.
- Nitti, F.S. (1968), *Scritti sulla questione meridionale: Inchiesta sulle condizioni dei contadini in Basilicata (1910)*, Laterza, Bari.
- Nitti, F.S. (1958), *Scritti sulla questione meridionale*, Laterza, Bari.
- Nitti, F.S. (1888), *L'emigrazione italiana e i suoi avversari*, Torino.
- Sani, R. (2015), *Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche nell'Italia moderna*, FrancoAngeli, Milano.

Metodologie della formazione: introdurre nella ricerca una prospettiva «Gender Equality»

di Julia Di Campo – Università degli Studi di Padova

Abstract: The paper presents the first part of a research focused on how and why to integrate «gender education» in PhD curriculum studies. How to improve the skills of researchers about gender issues? How to introduce transversal skills at all scientific areas? Which pedagogical approaches and tools can be used to train future researchers in this specific case? In an overall view, the research uses a mixed method approach and operates in the lifelong learning perspective.

Keywords: PhD gender training, Gender dimension in research fields, Gender education

1. Una ricerca in corso

Il focus dello studio parte dall'assunto che una delle missioni fondamentali dell'Università sia quella di recepire le novità emergenti dalla cultura e dalla società per elaborare riflessioni nelle sedi didattiche e di ricerca che possano proiettarsi nella società e contribuire al suo mutamento e alla sua governance.

Introdurre una prospettiva di genere negli studi e nella ricerca universitaria diventa un banco di prova del grado di cambiamento e dunque di modernità dell'Accademia italiana (F. Antonelli et al. 2014).

La ricerca di dottorato in corso si pone degli obiettivi inediti nel panorama nazionale, in particolare si intende indagare attraverso quali strumenti pedagogici si possa realizzare l'introduzione di una prospettiva di genere nella ricerca scientifica.

Nel 2013 il Parlamento europeo trasmette agli Stati membri la «Risoluzione del 12 marzo sull'eliminazione degli stereotipi di genere nell'Unione Europea», nella quale afferma che occorre eliminare la discriminazione di genere in tutte le sue forme dirette e indirette.

Vengono definiti dei piani strategici di intervento attraverso i quali operare che includono anche l'educazione, la formazione, l'aggiornamento permanente. Il Parlamento Europeo riconosce che «l'istruzione e la formazione continuano a veicolare stereotipi di genere (...) e ciò ha gravi ripercussioni sul mercato del lavoro in quanto limita la diversificazione delle carriere» e considerando che «gli stereotipi di genere esistenti continuano a limitare non solo l'accesso delle donne a determinati settori, tra cui l'ingegneria, la meccanica, le professioni tecniche e scientifiche e le nuove tecnologie, ma

anche l'accesso degli uomini ai settori umanistici (...) e le carriere nel settore dell'istruzione»¹, il Parlamento invita l'Unione europea a garantire la condivisione di buone pratiche elaborando e raccogliendo dati statistici su tutti gli aspetti dell'istruzione a livello nazionale e dell'UE che tengano conto della dimensione di genere. Sottolinea inoltre, la necessità di un processo di integrazione della dimensione di genere nelle scuole e nei percorsi di studio ed incoraggia nell'includere nei programmi accademici formazione e sensibilizzazione finalizzati a promuovere l'uguaglianza di genere, ribadisce inoltre, la necessità di istituire corsi di formazione rivolti a tutte le persone coinvolte nel campo dell'istruzione e della ricerca affinché dispongano di «strumenti pedagogici» necessari per decostruire gli stereotipi basati sul genere².

Nel 2011 la Commissione Europea ha riunito 60 esperti nelle diverse discipline scientifiche provenienti dai Paesi membri incaricandoli di cooperare nel gruppo «Innovation Through Gender».

Nel 2013, come risultato del lavoro congiunto, è stato pubblicato il Report «Gendered Innovation. How gender analysis contributes to research» in cui viene ribadito come una prospettiva di genere e una «Gender Analysis» possano contribuire all'innovazione della ricerca in qualsiasi ambito disciplinare.

Nel Report infatti, sono presentati 21 abstract di ricerche scientifiche realizzate in differenti ambiti disciplinari che hanno adottato un approccio di disaggregazione dei dati in base al sesso (Sabbadini, 1991), permettendo una profondità di analisi innovativa che ha aperto nuovi percorsi di ricerca con un obiettivo comune: migliorare la qualità della vita di tutte e tutti.

Infine i recenti indirizzi europei, 2014/2020 Horizon, definiscono come obiettivi prioritari lo sviluppo di processi «Gender Equality» nella ricerca e nelle carriere scientifiche.

Viste le premesse, futuri ricercatori e ricercatrici, in particolare dottorande e dottorandi, sanno cosa significhi integrare una dimensione di genere nella ricerca scientifica? Come favorire l'inserimento di un'analisi di genere nella ricerca? Quali le competenze richieste? Ma quali gli strumenti pedagogici?

Il progetto a partire da una ricognizione a livello nazionale e internazionale sullo stato dell'arte, si propone un'azione di sensibilizzazione, informazione e formazione dei/delle futuri/e ricercatori e ricercatrici rispetto alle questioni di genere nella ricerca analizzate nelle loro molteplici dimensioni, indirizzando nello specifico l'attenzione verso le scuole di dottorato, verificando la possibilità di implementare un «modello blended di Gender Equality Education».

¹ Punto 22 e 23 pag. 8 Risoluzione.

² Punto 29 pag. 9 Risoluzione.

2. Prima analisi: ricognizione internazionale e nazionale. Modelli emergenti di «Gender Equality Education»

Per definire al meglio l'ambito di ricerca e acquisire informazioni e dati sullo stato dell'arte dell'implementazione di strategie europee e nazionali rivolte all'introduzione nella ricerca scientifica di una prospettiva di genere si è resa necessaria un'analisi della letteratura internazionale e nazionale sull'argomento.

Nella prima fase della ricerca l'attenzione si è focalizzata in particolar modo verso la ricognizione di azioni di educazione di genere rivolte nello specifico al terzo livello della formazione ovvero quella dei percorsi dottorali.

È stato possibile individuare un approccio differente a livello europeo per l'introduzione degli studi di genere rispetto al contesto nazionale. Nello specifico si può affermare che a livello europeo sia diffusa un'azione di «mainstreaming interdisciplinare» nelle diverse aree scientifiche che favoriscono l'introduzione di una «Gender Analysis».

Si distinguono due approcci differenti che perseguono il medesimo obiettivo: uno «esplicito» nel quale si individuano percorsi dottorali, Master e formazione intesa nella più ampia accezione di «permanente» che hanno come tema centrale l'approfondimento di tematiche «Gender Equality», e il secondo che può essere definito «integrato» nel quale gli studi di genere, teorie, metodi e ricerche sono inserite in modo trasversale all'interno delle discipline.

In Europa, una modalità integrata che interseca e agisce in modo multidisciplinare all'interno delle diverse aree di ricerca sembra essere più diffusa. Tuttavia perché l'approccio integrato possa funzionare si sottolinea la necessità che i docenti possiedano le competenze e l'aggiornamento necessario per rendere possibile l'insegnamento delle diverse discipline tenendo conto di una prospettiva di genere. Quello appena sottolineato sembra essere un nodo cruciale che merita attente riflessioni e approfondimenti.

Ma quale invece, la situazione nel contesto nazionale? Le azioni e gli interventi sembrano essere piuttosto eterogenei e non consolidati, frammentarie le informazioni in merito. Sembra essere assente una strategia nazionale che preveda degli obiettivi comuni da raggiungere nonostante le indicazioni europee in merito e alcuni Protocolli emanati dal MIUR³ in riferimento alla necessità di un inserimento di “un'educazione di genere” nei diversi percorsi di studio e ricerca.

Esiste un «gap» tra la presenza degli studi di genere all'interno delle scienze umane e le cosiddette «scienze dure» (Cherubini, Colella, Mangia, 2011).

Per questi motivi si è deciso di costruire uno strumento che permettesse di sopperire alla mancanza di informazioni nell'ambito specifico ma che fosse al contempo un mezzo per perseguire gli obiettivi specifici della ricerca in corso.

³ Documento di indirizzo sulla diversità di genere (2011), successivamente sostenuto dalla Legge 107/2015 «La Buona Scuola».

3. Costruzione dello strumento di indagine: obiettivi e finalità

Il quadro sintetico fin qui esposto permette di affermare che le informazioni sull'inserimento degli studi di genere a livello nazionale sono parziali e frammentarie.

Nell'ottica più generale di verificare l'interesse circa l'inserimento di una prospettiva «Gender Equality» nella ricerca scientifica si è deciso di provvedere alla realizzazione di un'indagine esplorativa rivolta ai Coordinatori e alle Coordinatrici dei corsi di Dottorato in Italia.

È stato convenuto di non estrapolare un campione rappresentativo per poi generalizzare con inferenze statistiche ma, di inviare l'indagine a tutti coloro che coordinano i diversi percorsi dottorali nelle differenti discipline scientifiche, complessivamente 875 corsi (Dati Miur, 2015).

Diversi gli obiettivi specifici dell'indagine: comprendere l'interesse ad inserire nell'offerta formativa dei diversi corsi di dottorato temi di approfondimento in una prospettiva «Gender Equality», verificare le aree tematiche ritenute importanti per incrementare le competenze di dottorandi e dottorande e indagare le preferenze per le metodologie didattiche al fine di permettere di progettare la successiva formazione in modo efficace e aderente alle richieste.

Il questionario realizzato è complessivamente composto da 28 Item con una strutturazione medio-alta. I dati ottenuti hanno una polarità quantitativa (Trincherò, 2002).

Complessivamente quattro le aree tematiche dell'indagine: una «sezione anagrafica» (8 Item), volta ad ottenere informazioni generali, una seconda sezione «studi e ricerche» (6 Item) progettata per acquisire informazioni riguardo attività seminariali, di ricerca e studi avviate nei singoli Atenei anche in partenariato con reti nazionali e internazionali, in riferimento ai temi «Gender Equality». Una terza parte denominata «contenuti e manifestazione di interesse» (12 Item) realizzata per acquisire dati circa l'interesse da parte dei coordinatori e coordinatrici in merito ad approfondimenti tematici specifici come: stereotipi di genere, politiche nazionali ed europee di gender mainstreaming, conciliazione dei tempi di vita e lavoro, segregazione formativa, nuove prospettive nella ricerca scientifica attraverso una Gender Analysis, media linguaggi e comunicazione. Per questa parte è stata chiesta una valutazione attraverso una Likert da 1 a 5 (per nulla importante- assolutamente importante).

Infine l'ultima parte del questionario «metodologie e strumenti» (2 Item) è stata realizzata per comprendere le preferenze in merito a diverse modalità didattiche suggerite.

L'indagine CAWI (Computer Assisted Web Interview) è stata spedita in modalità sequenziale per gruppi di Atenei regionali, garantendo l'anonimato e le modalità etiche di utilizzo dei dati ottenuti.

Lo strumento è stato appositamente creato durante la ricerca infatti, dopo una ricognizione sia nazionale che internazionale della letteratura non è stato possibile reperire indagini già realizzate affini allo studio in corso.

Per questo motivo la costruzione dello strumento ha richiesto un lungo periodo di lavoro che ha visto diverse fasi di «pretest» e nove revisioni che hanno permesso l'eliminazione delle domande ridondanti, delle incomprensioni e la creazione di un linguaggio comune al fine di rendere più chiaro possibile l'obiettivo dell'indagine.

Sono stati interpellati ex coordinatori e coordinatrici dei corsi di dottorato, docenti con specifica preparazione sugli studi di genere che a livello nazionale approfondiscono da anni la ricerca nell'ambito specifico ma, poiché l'indagine prevedeva l'inserimento di termini specifici quali per esempio: segregazione formativa, Gender Equality, Gender Mainstreaming, stereotipi di genere, Gender Innovation Research una questione rilevante era assicurarsi che fossero interpretati in maniera condivisa e per questo motivo, nella fase di «pretest», sono stati contattati anche docenti senza competenze inerenti al tema trattato.

Per l'analisi dei dati è stata prevista una disaggregazione per sesso per ogni singolo Item seguendo le indicazioni introdotte negli anni Novanta da Linda Laura Sabbadini. I dati non disaggregati, infatti, non permettono di individuare una serie di questioni rilevanti nel processo di ricerca.

Avviare questo tipo di processo significa utilizzare una «Gender Analysis» che restituisce un quadro più approfondito e permette di avviare azioni di «Gender Mainstreaming» (Trattato di Amsterdam, 1997), «ovvero la presa in considerazione sistematica di pari opportunità per le donne e gli uomini nell'organizzazione, nella cultura e in tutti i programmi, politiche e pratiche, in altre parole nel modo di concepire le cose e di agire.» (Rees, 1998).

4. Progettare formazione «Blended Gender Equality»

La ricerca si profila come uno studio di fattibilità di un modello di formazione blended al fine di introdurre una prospettiva attenta alle differenze di genere per ampliare lo spessore delle categorie e delle pratiche interpretative (Decataldo, Ruspini, 2014), permettendo una visione pluridimensionale e una profondità di analisi inedita.

L'idea sottesa è quella della creazione di una cultura di comunità collaborativa di ricerca, in cui l'apprendimento del singolo non è solamente l'acquisizione di un vantaggio personale ma è costruzione di conoscenza a vantaggio della comunità (Ligorio, Cacciamani, Cesareni, 2006).

In particolare progettare della formazione blended in questo caso potrebbe permettere di ampliare l'offerta formativa raggiungendo più utenti, fornendo nuove opportunità di riflessione e capitalizzando strumenti e tecnologie disponibili.

La progettazione della formazione è un «work in progress»: in un apposito spazio della piattaforma Moodle di Scienze Umane dell'Università di Padova è stato creato un luogo virtuale nel quale si stanno costruendo le attività che saranno proposte a dottorande e dottorandi appartenenti a diversi corsi in Italia suddivisi per macroaree scientifiche.

Le attività sono state definite in base ai risultati ottenuti attraverso l'indagine esplorativa che ha permesso di delineare delle aree prioritarie di interesse e avviare la fase di progettazione dell'offerta formativa.

Gli obiettivi sono l'introduzione di alcuni contenuti generali in una prospettiva «Gender Equality» che permettano attraverso strumenti riflessivi di acquisire nuove competenze utili a persone che si occupano di ricerca scientifica.

In particolare la progettazione prevede dei tempi di formazione individuale on-line anticipati da un incontro in presenza per avviare le attività formative e per descrivere gli scopi e gli obiettivi formativi.

La prima parte della formazione inserita nella piattaforma è composta da quattro sezioni nelle quali sono inclusi dei video tematici opportunamente realizzati corredati ciascuno da approfondimenti ed esercitazioni. Sono previste inoltre attività di «output» per verificare il gradimento dei partecipanti e permettere futuri rimodellamenti e aggiornamenti della formazione proposta.

La seconda parte narrativa, prevede l'inserimento di alcune testimonianze e contributi che possano fornire nuovi momenti riflessivi e rappresentare degli strumenti di discussione.

Al termine delle attività on-line supportate da un tutor, inteso come «partecipante esperto alla costruzione di conoscenza» (Ligorio, Cacciamani, Cesareni, 2006), è previsto un incontro finale di «debriefing» utile alla valutazione del processo nella sua globalità e che permetta nel contempo di aprire nuove prospettive di analisi e di ricerca.

La sperimentazione coinvolgerà in Italia alcuni corsi di Dottorato rappresentativi delle diverse aree scientifiche e suddivisi per zone geografiche: Nord, Centro e Sud.

Obiettivi sono dunque, quelli di contribuire a creare un cambiamento, diffondere nuove prospettive di ricerca, utilizzando metodologie pedagogiche opportune per facilitare questo processo.

Nel complesso la ricerca si avvale di un «mixed method»: si tratta di un disegno sequenziale esplorativo costituito da più fasi consecutive. Lo scopo è quello di produrre conoscenza contestualizzata volta a migliorare una determinata pratica educativa. L'obiettivo è trasformare la realtà e non limitarsi a raccogliere dati su di essa (Trinchero, 2013).

Bibliografia

- Cherubini, A. M., Colella, P., Mangia, C. (2011), *Empowerment e orientamento di genere nella scienza. Dalla teoria alle buone pratiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Coggi, C., Ricchiardi, P. (2012), *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma.
- Decataldo, A., Ruspini, E. (2014), *La ricerca di genere*, Carocci, Roma.
- Eurydice Report (2014), *Modernisation of higher education in Europe, Access, Retention and Employability*, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/165EN.pdf, ultima consultazione 3/11/2015.
- Gelli, B.R. (2002), *L'università delle donne: saperi a confronto*, FrancoAngeli, Milano.
- Hausmann, R., Tyson, L. & Zahidi, S. (2012), *The global gender gap report*, World Economic Forum, <https://agenda.weforum.org/topic/global-issues/gender-parity/> ultima consultazione 20/11/2015.
- Ligorio, M.B., Cacciamani, S., Cesareni, D. (a cura di) (2006), *Blended Learning. Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*, Carocci, Roma.
- Leonelli, S. (2011), *La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione*, Ricerche di Pedagogia e Didattica- Pedagogia di genere, 6, 1, pp. 1-15. rpd.unibo.it/articolo/download/2237/1615, ultima consultazione 16/10/2015.

- Mapelli, B. (2001), *Orientamento e identità di genere: crescere donne e uomini*, La nuova Italia, Firenze.
- Rees, T. (1998), *Mainstreaming Equality in the European Union*, Routledge, London.
- Ribero, A. (a cura di) (2007), *Glossario. Lessico della differenza*, Centro studi e documentazione pensiero femminile, Regione Piemonte. <http://www.regione.piemonte.it/pariopportunita/cms/index.php/dossier-report-e-approfondimenti/glossario-della-parita>, ultima consultazione 12/09/2015.
- Risman, B.J. (2004), *Gender as a Social Structure*, *Gender & Society*, IV, 18 pp. 429-50.
- Sapegno M.S. (2014), *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*, Carocci, Roma.
- Trincherò, R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.

Questioni di genere e professionalità docente. Verso la costruzione di “nuove” competenze

di Valentina Guerrini – Università degli Studi di Firenze

1. Donne insegnanti oggi

Uno degli aspetti più evidenti nel mondo scolastico italiano ed europeo è proprio la femminilizzazione dell'insegnamento: la presenza femminile è decisamente più alta nei livelli di base del sistema scolastico (scuola dell'infanzia e primaria) mentre cala progressivamente nella scuola secondaria superiore, in particolare negli istituti tecnici e professionali. Essa si è rafforzata nel tempo parallelamente alla perdita di prestigio del ruolo dell'insegnante (Cavalli, 2000).

Già durante la metà degli anni Novanta, Simonetta Ulivieri (Ulivieri, 1995), evidenziava che nella scuola, oltre al superamento numerico delle maestre sui maestri, si stava assistendo al superamento delle professoresses sui professori. Per cui, da un punto di vista numerico, possiamo dire che “la scuola è in mano alle donne”, mentre, per quanto riguarda il ruolo dirigente, non è proprio così. Negli anni Novanta rimaneva ancora monopolio maschile, oggi, in realtà, la situazione è un po' diversa. Solo con l'ultimo concorso per dirigente scolastico nel 2012, per la prima volta, le donne risultate vincitrici sono in numero superiore agli uomini¹.

Nel cercare di individuare le cause della forte femminilizzazione della professione docente emergono varie ipotesi.

Secondo Schizzerotto (2002), la crescita del grado di femminilizzazione di un mestiere costituisce, un indice al quanto affidabile, del declino della sua desiderabilità sociale. Occorre allora interrogarsi sulle motivazioni e sulle aspirazioni delle donne che scelgono l'attività dell'insegnamento per far divenire la loro presenza, l'agente propulsivo di un rinnovamento in ottica di genere, dei programmi scolastici.

¹ <http://www.tecnicadellascuola.it/utilityPage.php?id=39347&action=print> Associazione Nazionale Presidi, “Dirigenti scolastici: aumentano le donne, diminuisce l'età media”. La composizione della categoria dei dirigenti scolastici sta cambiando in modo significativo. A partire dal 1° settembre 2012 sono andati in pensione 1.435 dirigenti mentre ne sono entrati in servizio 839 per effetto del concorso. Ma mentre fra i pensionati gli uomini rappresentano il 66% e le donne il 34%, le percentuali si invertono quasi perfettamente fra i nuovi assunti: 64% donne e 36% uomini. In concreto questo significa che la categoria si sta ulteriormente “femminilizzando”, 7 settembre 2012.

Cfr. Sciotto, G. (2012), *Chi sono i dirigenti* in Cavalli, A., Fisher, L. (a cura di), *Dirigere le scuole oggi*, il Mulino, Bologna.

Poi vi sono due tipologie di ipotesi per spiegare questo fenomeno: quella per cui, le donne sarebbero più adatte ad un lavoro che richiede empatia, competenze relazionali e di cura, l'altra, per cui, sempre le donne sarebbero più adatte per un lavoro che appare come "ridotto", sia per le ore lavorative richieste sia per lo stipendio e tali ipotesi non sono necessariamente in alternativa (Cavalli, 2014). In realtà oggi, considerando oltre alle ore di insegnamento vero e proprio in classe, le ore impiegate per preparazione e correzione dei compiti, ricevimenti, consigli di classe e riunioni varie, il tempo di lavoro di un insegnante non si scosta molto da un normale lavoro a tempo pieno.

Come denuncia Simonetta Ulivieri, nella scuola di oggi si avverte, sia pure con maggior o minore consapevolezza, dell'insegnamento al femminile, che va colmato. Impegnarsi nell'analisi della figura della donna insegnante significa renderla un soggetto sociale visibile con radici storiche da far riemergere un passato dimenticato e con un presente fatto di situazioni difficili, di crisi di identità e di ruolo, frutto di "scelte" più o meno sollecitate e/o dirette, con orientamenti professionali e prospettive di cambiamento variamente orientate (1995, p. 186).

Dagli ultimi dati, nei Paesi dell'OCSE il tasso di femminilizzazione raggiunge l'82% nella scuola primaria, il 68% nella secondaria di primo grado e il 63% nella secondaria di secondo grado. In Italia il fenomeno è ancora più accentuato: 95,9% nella scuola primaria, 77% nella secondaria di primo grado e 63% (che rimane in linea con la media europea) per la secondaria di secondo grado (Cavalli, 2014). La presenza delle donne però diminuisce con il crescere del livello scolastico e, con questo, del prestigio sociale attribuito all'insegnamento nei diversi ordini di scuola. Vi è inoltre un'alta presenza femminile nelle aree linguistiche letterarie (oltre l'80%) e significativamente più bassa nelle aree scientifico tecnologiche (circa 50%)².

Davanti a questi dati, viene spontaneo interrogarsi se la scolarizzazione comporti negli uomini e nelle donne persistenza o mutamento, conservazione o innovazione dei ruoli di genere trasmessi e appresi (Colombo, 2003).

Le donne, come docenti, stanno continuando a trasmettere nella scuola una cultura apparentemente "neutra", ma in realtà fortemente connotata al maschile, o sono in grado di mettersi in discussione nella scuola stessa come portatrici di valori dati e spesso obsoleti? (Ulivieri, 1996).

La questione è abbastanza complessa, proprio perché si tratta di scoprire i valori, gli "impliciti educativi" che guidano le docenti nel lavoro quotidiano. Infatti, la forte presenza del genere femminile nel settore dell'istruzione può portare a delle "modificazioni di senso" e ad una vera e propria "rivoluzione simbolica" dei saperi e delle modalità di elaborare la conoscenza solo se il corpo docente possiede quelle competenze riflessive che gli permettono di rileggere criticamente la realtà e di essere consapevole dei processi che hanno determinato la propria formazione e la propria identità di genere (Piusi, 2003).

² Ministero della Pubblica Istruzione, *Aspetti della femminilizzazione nel sistema scolastico. Una panoramica sul personale della scuola statale*, aprile 1999, www.pubblica.istruzione.it/mpipubblicazioni/1999/femminil.pdf, ultima consultazione 4 febbraio 2014.

Per questi motivi diviene particolarmente urgente investire sulla formazione iniziale e in servizio degli/le insegnanti, per sviluppare quelle competenze riflessive, comunicative e relazionali che permettano loro di gestire in modo appropriato la percezione della propria identità di genere e le questioni derivanti dalla differenza di genere in classe.

2. Una ricerca tra docenti della scuola primaria

I dati della ricerca qui presentati si riferiscono ad un campione di insegnanti di alcune scuole primarie toscane e rivelano come esse si percepiscono rispetto alla propria identità di genere ed ai loro bisogni formativi sulle questioni di genere, nonché come percepiscono la differenza tra alunni e alunne in relazione ai processi di socializzazione e di apprendimento.

Il campione è formato da insegnanti in servizio in varie scuole delle province toscane, per lo più a tempo indeterminato (88%). Riguardo al titolo di studio, risulta che il 57% ha un diploma, il 40% una laurea e quest'ultima è per lo più in Pedagogia, Scienze dell'Educazione (18%) e Scienze della Formazione Primaria (4%), seguite da Lettere o Materie Letterarie (5%), Filosofia, Lingue e Letterature straniere, Isef (ciascuna per il 2%).

Dalle loro risposte emerge che solo il 45% ha affrontato le tematiche relative alla differenza e stereotipi di genere durante la formazione iniziale.

Successivamente, per quanto riguarda la formazione in servizio, il 22% del totale dichiara di aver frequentato corsi in cui sono state affrontate queste tematiche, mentre il 78% afferma di non aver incontrato questi argomenti nei corsi di formazione.

Tra le risposte più interessanti, ci sono quelle relative alla domanda che chiedeva di spiegare la differenza tra sesso e genere. Il 33% ha definito il genere come un processo o un insieme di caratteristiche sociali e culturali acquisite durante la vita dagli individui, il 56% non ha risposto, mentre per l'11% il genere è solo una categoria grammaticale e linguistica che accomuna cose e/o persone aventi caratteristiche comuni.

Alcune risposte a questo proposito sono state:

– *Il sesso sono i caratteri che in una stessa specie contraddistinguono i soggetti predisposti alla riproduzione, il genere comprende cose o persone che hanno caratteristiche omogenee.*

– *Il genere è una categoria grammaticale e linguistica (es. genere maschile, femminile e neutro) mentre il sesso è legato al regno animale e vegetale.*

– *Il sesso è legato agli esseri viventi, il genere è una categoria usata in grammatica.*

– *Sesso: uomo-donna, genere: persona, animale, cosa.*

Il "genere" è tra esseri non viventi, il sesso tra esseri viventi.

Il questionario cercava poi di indagare quanto fossero importanti per i docenti le questioni di genere nella loro formazione.

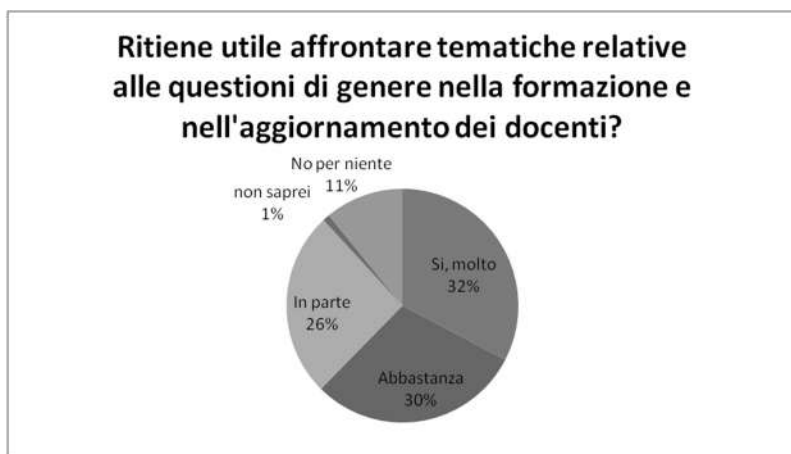


Figura 1 – Bisogni formativi delle insegnanti rispetto alle questioni di genere

Come emerge dalla rappresentazione grafica, la maggior parte lo ritiene utile e necessario ma si sono riscontrate diverse annotazioni critiche in coloro che hanno detto “abbastanza”, poiché lo ritengono necessario solo per i docenti della scuola secondaria e pensano che ci siano altre questioni più importanti e urgenti su cui focalizzare l’aggiornamento dei docenti.

Infine, un’altra questione interessante appare quella relativa alla percezione dell’essere uomo o donna nel mondo della scuola.

Per la maggior parte del campione non ci sono differenze tra essere insegnante uomo o donna ma per il 20%, sembra esistere qualche differenza e sono state riportate ulteriori spiegazioni. Le risposte sono state suddivise in tre categorie: quelle che pur individuando delle differenze nelle modalità di relazionarsi e di lavorare tra uomini e donne, riconoscono loro uguale importanza e complementarietà nella formazione dell’individuo, quelle che ritengono l’insegnante donna “più predisposta” a questo lavoro e alcune invece vedono l’uomo “più avvantaggiato” poiché portatore a priori di un’autorevolezza mancante alla donna.

Nello specifico le risposte sono state così raccolte:

- Diversità ma uguale importanza e complementarietà del ruolo maschile e femminile nella scuola
- *Ci sono due approcci relazionali e socio educativi diversi ma entrambi molto importanti.*
 - *L’uomo e la donna creano fondanti riferimenti di identità e di confronto affettivo. Essenziale è l’importanza di entrambi.*
 - *Credo che nel mondo della scuola sia necessario che ci siano dei maestri uomini per riequilibrare il rapporto uomini-donne.*
 - *Credo che l’uomo e la donna possano essere portatori di validi strumenti educativi e relazionali.*
- Diversità dei ruoli perché le donne sono più “predisposte”
- *La donna ha più attitudine al dettaglio e all’accudimento.*

- La donna è più portata alla disponibilità.
- Gli uomini essendo in minoranza spesso si trovano a disagio.
- Secondo me nella scuola primaria la figura dell’insegnante dovrebbe essere quella femminile.
- Le donne hanno più pazienza, capacità organizzative e senso pratico.
 - Diversità perché gli uomini suscitano più autorevolezza
- Essere uomo forse intimorisce più gli alunni che tendono ad essere più rispettosi nei confronti del docente.
- La figura maschile genera a priori maggior rispetto da parte di utenti, colleghe nonché dirigenti. Ha maggior autorevolezza di per sé.
- La figura maschile inserita in un contesto quasi esclusivamente femminile è ben apprezzata.
- Uomini e donne insegnanti hanno vantaggi diversi: l’uomo ha maggior tempo per prepararsi le lezioni a casa.
- La figura maschile in generale mostra più autorevolezza.

Accanto a percezioni egualitarie ed equilibrate, secondo cui le inevitabili differenze rappresentano una ricchezza da offrire come esempio ai soggetti in formazione, permangono visioni stereotipate della professione di insegnante che vedono la donna maggiormente adatta per le sue capacità di accudimento, di empatia e di pazienza. Dall’altra parte, lo stereotipo “a favore dell’uomo”, lo vede dotato di un maggiore senso di autorevolezza e rispetto che gli permette di svolgere più efficacemente la professione.

Per quanto riguarda invece, la percezione che gli/le insegnanti hanno dei loro alunni e delle loro alunne in relazione all’apprendimento, agli atteggiamenti manifestati e al comportamento, i dati raccolti dimostrano che gli/le insegnanti generalmente avvertono un interesse abbastanza indifferenziato da parte della classe secondo il genere ma, le differenze si confermano per un maggiore interesse dei maschi nell’ambito scientifico e delle femmine in quello linguistico, in particolare per l’ascolto di letture fatte dall’insegnante e nella scrittura autonoma.

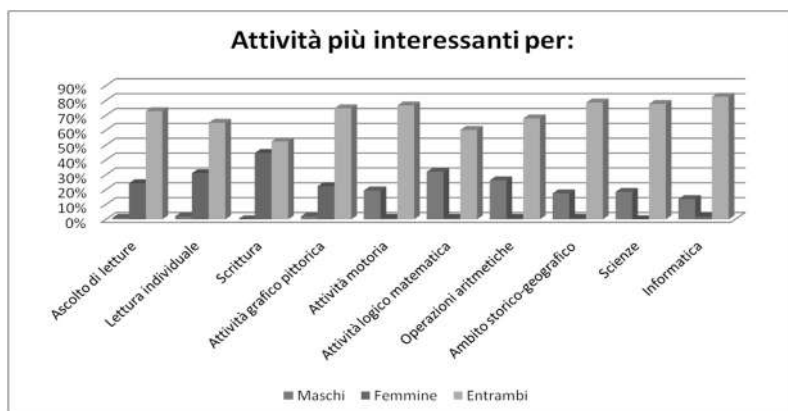


Figura 2 – Percezione della differenza di genere in classe

Per avere ulteriori informazioni sulla differenza di genere da un punto di vista scolastico, è stato chiesto ai docenti se notano risultati di apprendimento diversi dipendentemente dal genere e quale fosse secondo loro la causa. La maggior parte degli insegnanti, il 78% non ha notato risultati diversi nell'apprendimento, mentre il 22% ha dato delle spiegazioni specifiche su risultati diversi.

Il dato che emerge in maniera più evidente è che le femmine raggiungono risultati migliori nell'ambito linguistico mentre i maschi in quello logico-matematico. Queste sono alcune delle risposte date:

– *Nella lingua le femmine raggiungono risultati migliori perché secondo me sono più portate alla riflessione, i maschi invece preferiscono e riescono meglio nella matematica.*

– *Le femmine hanno risultati migliori nell'ambito linguistico espressivo perché si applicano di più.*

– *Le femmine conseguono risultati migliori nell'area linguistica e nelle attività artistiche (canto e disegno), gli alunni prediligono l'area logico matematica e le attività di espressione corporea.*

– *I maschi in matematica rispetto alle femmine sembrano essere più intuitivi, e ottengono migliori risultati, forse perché sono più riflessivi.*

– *In generale vedo che i maschi nell'ambito logico matematico hanno un profitto migliore.*

– *Nella mia lunga carriera di insegnante ho notato che le bambine sono più responsabili e precise. Ma se i maschi fanno il fatto loro, hanno una marcia in più e arrivano alla "meta" prima delle femmine, specialmente in matematica.*

Secondo altre testimonianze, le bambine sarebbero più ordinate e organizzate per rispondere alle richieste familiari e sociali:

– *Le femmine raggiungono risultati migliori perché si organizzano meglio.*

– *Le femmine in tutte le materie sono più scolarizzate, attente e costanti.*

– *Le femmine hanno risultati migliori e sono più ambiziose. Forse perché ricevono un'educazione diversa (si chiede loro di essere più responsabili e più precise) e questo le rende più motivate.*

– *Le femmine realizzano lavori più curati e più ordinati, sono più costanti nell'applicazione allo studio secondo me per rispondere alle aspettative educative della scuola, della famiglia e della società.*

– *Di solito le femmine sono più portate per l'italiano e la scrittura dove hanno risultati migliori. I maschi sono più portati per attività logico matematiche e la scienza perché sono più intuitivi e in queste discipline raggiungono risultati migliori. Le discipline linguistiche invece richiedono più applicazione e sistematicità (caratteristiche più femminili).*

Anche nel rapporto con alunni e alunne è evidente come sia facile cadere nello stereotipo e nell'associare in modo generalizzato alcuni comportamenti, preferenze e risultati di apprendimento, come se fossero legati al genere. Tutto questo ovviamente ha una ripercussione sull'influenza che l'insegnante eserciterà in classe, per questi motivi è necessario una formazione del corpo docente attenta alla dimensione di genere che offra loro gli strumenti necessari per riflettere criticamente sul proprio operato.

3. Per una formazione docente in ottica di genere

Dai dati di questa ricerca appare che le questioni relative alla differenza di genere e stereotipi di genere non sono così “urgenti” e importanti nella scuola, probabilmente perché nella storia della nostra scuola, è mancata e sta continuando a mancare un’attenzione specifica a questo aspetto sia nella didattica in classe sia nella formazione dei docenti. Attualmente vi è un “vuoto” a livello di riferimenti normativi ministeriali che indirizzino le insegnanti verso la realizzazione di percorsi interdisciplinari tesi a realizzare forme di educazione alla differenza di genere. Ad esempio, risale al 2011, il Documento di Indirizzo sulla diversità di genere firmato dalle ministre dell’istruzione e delle pari opportunità volto a integrare la prospettiva di genere in tutte le attività scolastiche per ridurre le disuguaglianze e promuovere le pari opportunità per costruire una “nuova società delle opportunità di genere”, il documento prevede attività per le classi e formazione per il corpo docente. A tutt’oggi non sembra esserci traccia di questo nelle scuole, le insegnanti non sono nemmeno a conoscenza del documento e, eventualmente, la scelta di attuare progetti sull’educazione di genere, dipende dalla sensibilità del/la dirigente e del corpo docente. Inoltre, anziché realizzare progetti tenuti da esperti esterni, sarebbe importante che tutti gli insegnanti, ciascuno attraverso il contributo della propria disciplina e attraverso la loro relazione educativa, riuscissero in ogni grado scolastico, a promuovere forme di consapevolezza di sé e dell’altro in una serena e “pari” accettazione della differenza di genere che non diviene discriminazione. L’educazione al genere non è una nuova disciplina da aggiungere al curriculum scolastico ma una *forma mentis*, un modo di agire e lavorare che accomuna il corpo docente (Gamberi, Maio, Selmi, 2010).

Naturalmente anche le metodologie didattiche dovranno “essere adattate” alle caratteristiche e agli obiettivi delle attività: si privilegeranno strategie e tecniche basate sull’interdisciplinarietà, l’approccio laboratoriale, il lavoro di gruppo, il problem solving.

Un’altra criticità è legata legislativa è rappresentata dal Decreto Legislativo 93 del 14 agosto 2013 “Disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto alla violenza di genere”, che prevede all’art. 5 “la necessità di promuovere l’uguaglianza alla relazione nell’ambito dei programmi scolastici di ogni ordine e grado, al fine di sensibilizzare, informare e formare gli studenti e prevenire la violenza di genere anche attraverso un’adeguata valorizzazione dei libri di testo”.

Tutto questo è però da realizzarsi senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica, quindi tagliando ogni possibilità di investimento nella formazione dei docenti.

Invece ci sarebbe bisogno di una formazione continua delle/gli insegnanti in ottica di genere, che significa, avviare pratiche di riflessione su di sé e sull’intreccio tra relazioni, saperi e apprendimenti per intraprendere percorsi di rielaborazione critica dell’esperienza sempre in riferimento alla differenza di genere. Questo è possibile se vi è, da parte delle insegnanti, un atteggiamento critico-riflessivo che permette di ripensare sia il sapere personale sia il sapere culturale, dando origine a sistemi e prospettive di significato nuovi e consapevoli, permettendo così di avviare un lavoro formativo, critico e dunque trasformativo su di sé (Mezirow, 2003).

Rispettare e dare valore alle differenze di genere in ambito scolastico educativo, significa aiutare a sviluppare le potenzialità di ognuna e di ognuno, affinché, al momento opportuno, sia in grado di fare scelte autonome e consapevoli per il proprio progetto di vita (Papucci, 2010).

Bibliografia

- Biemmi, I. (2010), *Genere e processi formativi*, ETS, Pisa.
- Biemmi, I. (2012), *Educare alla parità*, Edizioni Conoscenza, Roma.
- Cavalli, A. (2000, a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, Il Mulino, Bologna.
- Cavalli, A. Argentin, G. (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna.
- Colombo, M. (2003), *Differenze di genere nella formazione*, in «Studi di Sociologia», XLI, n.1, pp. 81-108.
- Dato, D., De Serio, B., Lopez, A.G. (2009), *La formazione al femminile. Itinerari storico pedagogici*, Progedit, Bari.
- Deiana, S., Greco, M. (2012, a cura di), *Trasformare il maschile nella cura, nell'educazione, nelle relazioni*, Cittadella Editore, Assisi.
- Drudy, S. (2008), *Genere, insegnamento e professionalità nei contesti internazionali in cambiamento*, In Padoan, I., Sanguiliano, M. (2008, a cura di), *Educare con differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino, pp. 109-136.
- Ferotti, C. (2015), *Differenze di genere a scuola. Una ricerca con gli insegnanti*, Aracne, Roma.
- Fiorentino, S. (2004), *Orientamento e formazione. Dispositivi teorici e percorsi didattici*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Gamberi, C., Maio, M.A., Selmi, G. (2010, a cura di), *Educare al genere*, Carocci, Roma.
- Gavazza, M., Govoni, P., Pironi, T. (2014, a cura di), *Eredi di Laura Bassi. Docenti e ricercatrici in Italia tra età moderna e presente*, Franco Angeli, Milano.
- Gianini Belotti, E. (1973), *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano.
- Iori, V. (1994), *Eloisa o la passione della conoscenza. Le insegnanti e i saperi nella relazione educativa*, Franco Angeli, Milano.
- Lo Presti, F. (2009), *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*, Carocci, Roma.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1999), *Aspetti della femminilizzazione del sistema scolastico. Una panoramica sul personale della scuola statale*, disponibile all'indirizzo: <http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/1999/pubfemminil.shtml>.
- Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Ottaviano, C., Mentasti, L. (2015, a cura di), *Oltre i destini. Attraversamenti del femminile e del maschile*, Ediesse, Roma.
- Papucci, M.G. (2010), *Dalla Pedagogia della differenza alla progettazione di buone pratiche nella scuola* in: Contini, M.G. Ulivieri, S. (2010 a cura di), *Donne, famiglia, famiglie*, Guerini, Milano, pp. 207-218.
- Piussi, A.M. (2003), *L'incerto crinale. Formazione e lavoro nell'esperienza femminile e nel life long learning*, in «Studium Educationis», numero monografico dedicato a *Genere e educazione*, VIII, n. 2, pp. 404-415.

- Porcheddu, A. (1992), *Femminilizzazione dell'insegnamento e nuova professionalità* in Battistoni, L., Palleschi, M.T. (1992, a cura di), *Nuovi orientamenti ed aspettative della professione docente: le donne insegnanti*, Franco Angeli, Milano.
- Priulla, G. (2013), *C'è differenza*, Franco Angeli, Milano.
- Riva, M.G. (2008), *L'insegnante professionista della formazione e dell'educazione*, ETS, Pisa.
- Schimmenti, V. (2005, a cura di), *Donne e Professione. Percorsi nella femminilità contemporanea*, Franco Angeli, Milano.
- Schizzerotto, A. (2002), *Vite ineguali. Diseguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Il Mulino, Bologna.
- Ulivieri, S. (1992), *Donne e insegnamento dal dopoguerra ad oggi. La femminilizzazione del corpo insegnante*, in Ulivieri, S. (1992, a cura di), *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra ad oggi*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 47-86.
- Ulivieri, S. (1992), *Donne a scuola. Per una storia dell'istruzione femminile in Italia*, in Beseghi, E. Telmon, V. (1992, a cura di), *Educazione al femminile. Dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ulivieri, S. (1995), *Educare al femminile*, ETS, Pisa.
- Ulivieri, S. (2015), *Ripensare la scuola nella società di oggi*, in «Pedagogia Oggi», vol. 2/2015, pp. 7-9.
- Ulivieri, S. (1996, a cura di), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Ulivieri, S. (2007, a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano.
- Venera, A.M. (2014, a cura di), *Genere, educazione e processi formativi*, Edizioni Junior, Parma.
- Zaniello, G. (2008, a cura di), *La formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia*, Armando, Roma.

Esistere in quanto giovani: riflessioni pedagogiche sulla formazione dell'identità tra cambiamenti e realizzazione di sé

di Marisa Musaio – Università Cattolica di Milano

Abstract: The contribution faces the theme of young people and their fulfillment in contemporary context in order to overcome habitual viewpoints on them. The pedagogical proposal is articulated into three fundamental directions: interpreting the changes of the present generation; re-thinking the meaning of personal identity education and combine the interpretation of the potential of young people with the meaning to be accorded to self-realization.

Keywords: young people, identity education, fulfillment

1. Un termine per una condizione di vita complessa

L'attenzione pedagogica per i molteplici e differenziati temi che ruotano intorno alla condizione giovanile, richiede la consapevolezza della complessità che tale riflessione incontra a motivo di diversi fattori che riguardano:

1) l'impiego del termine *giovani* con riferimento all'età di soggetti che si trovano ad attraversare una fase evolutiva proiettata su un arco temporale sempre più ampio e dilatato nel tempo¹, ormai priva di un termine certo di scadenza che possa aiutare i giovani a proiettarsi nella successiva età adulta: se il passaggio dall'infanzia all'adolescenza rimane ben identificabile, al contrario, il cambiamento da giovane ad adulto nell'attuale società, resta un momento indefinito, contraddistinto dalla flessibilità nella costruzione del sé, da alternanza tra dipendenza e indipendenza e dalla mancanza di aspettative nell'accedere alla vita adulta (Jeammet, 2014, p. 39);

2) all'indeterminatezza di tale fase di vita si aggiunge la rilevazione della mancanza di riti di passaggio e di momenti precisi a cui connettere l'evoluzione di status da parte

¹ Se nel primo Rapporto dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia datato 1984, venivano considerati *giovani* coloro che rientravano nell'età compresa tra i 15 ed i 24 anni, (cfr., A. Cavalli et al. (1984), *Indagine Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna 1984), col tempo la fascia di studio è stata ampliata fino a comprendere soggetti di 29 anni, per arrivare attualmente a considerare i soggetti di età sino ai 34 anni, rispecchiando in tal modo il riferimento ad un'epoca biografica e ad un'età ancora più dilatata nel tempo, e tale da rinviare ad una molteplicità di esperienze che rendono di conseguenza certamente più complesso lo sforzo di interpretazione sia dei dati di volta in volta raccolti, sia l'individuazione delle variabili utili alla comprensione delle dimensioni che maggiormente rispecchiano le condizioni vita correnti dei giovani.

del giovane: potremmo dire che nella contemporaneità il transito dalla giovinezza all'adulthood risulta esperito perlopiù attraverso la fine della formazione scolastica, l'ingresso nel mondo del lavoro, il conseguimento dell'autonomia economica e la costruzione di un proprio nucleo familiare, passaggi scanditi a loro volta da un elevato livello di incertezza come dimensione pervasiva che 'abita' l'esistenza giovanile rendendola una continua opposizione polare tra sogni, desideri e precarietà personali;

3) inoltre, una realtà di vita che manifesta sempre più i tratti del cambiamento, del rischio e della precarietà esistenziale, fa avvertire la sua influenza sulla condizione giovanile e sulle rilevazioni che la riguardano, di carattere sempre più incerto e frammentato², soprattutto per quanto attiene il processo di costruzione dell'identità e di un possibile progetto di vita.

Da parte sua la riflessione pedagogica su un'età come quella giovanile che rispecchia momenti cronologici, condizioni ed esigenze fra loro molto eterogenee, fa registrare l'esigenza di un utilizzo più circostanziato del termine *giovani*, al fine di superare categorie concettuali e modi abituali di riferirsi correntemente ad essi, per tendere, di contro, ad accostamenti relazionali e formativi che possano risultare effettivamente utili per considerare i giovani non solo un oggetto/soggetto di distaccate analisi e rilevazioni, o come accade correntemente, oggetto/soggetto di facili lusinghe e promesse, ma forza generatrice di energie, potenzialità e speranze.

Alla luce di tali attenzioni preventive, possiamo identificare alcuni motivi di interesse pedagogico nei confronti della condizione giovanile:

1) l'esigenza di interpretare i cambiamenti delle attuali generazioni;

2) la riformulazione del processo di formazione dell'identità personale in relazione all'attuale condizione antropologica ed esistenziale;

3) la messa a punto di un paradigma pedagogico per coniugare lettura ed interpretazione delle potenzialità dei giovani con la ricerca di un significato da attribuire alla realizzazione di sé. Ed è esattamente sviluppando tali tracciati di riflessione, che risulta auspicabile formulare la proposta di una *pedagogia* centrata sulla lettura dell'*educabilità giovanile*.

In vista del conseguimento di tale prospettiva, procediamo per gradi attraverso alcuni passaggi essenziali, che implicano prendere avvio dalle interpretazioni pedagogiche sui giovani, per richiamare successivamente la centralità della questione dell'identità personale, ed accennare, infine, ad una prospettiva pedagogica che recupera l'attenzione per il significato della realizzazione di sé.

² Cfr., Altieri, L. (2012), *Giovani in frammenti. Famiglia, lavoro, compagnie, sport, discoteca*, FrancoAngeli, Milano, p. 9; Colasanto, M. (2013), *Inchiesta sui giovani: tra disincanto e strategie di vita*, La Scuola, Brescia ; Colombo, E., Leonini, L. (2015), *Giovani e crisi in Italia tra precarietà e incertezza*, FrancoAngeli, Milano; Rossolini, R. (2009), *Nonluoghi del mondo giovanile: incursioni alle origini del disagio*, L'orecchio di Van Gogh, Falconara Marittima; Garelli, F. (1984), *La generazione della vita quotidiana: i giovani in una società differenziata*, il Mulino, Bologna.

2. Interpretazioni pedagogiche sui giovani

L'attuale stagione della complessità, della globalizzazione e dell'influenza sempre più estesa della realtà virtuale, fa registrare anche l'influenza della *crisi* e della *precarietà* esistenziale. Ancor più, va preso in considerazione che sia la società, sia gli adulti sia i giovani, sono interessati dai medesimi stati di inquietudine e di pessimismo: «né la società né il giovane – rileva Philippe Jeammet – sono liberi di decidere se entrare o no in questo periodo agitato. Entrambi sanno che non ne usciranno né indenni né identici a com'erano prima. Ma ignorano ancora tutto della trasformazione che subiranno» (Jeammet, 2011, p. 13). È per queste ragioni che il cammino verso la realizzazione di sé, fa tutt'uno con un tempo percepito come problematico, all'interno del quale i giovani non costituiscono un universo omogeneo ed uniforme, ma un mondo estremamente frammentato sia sul piano socio-culturale ed economico, sia valoriale ed esistenziale. Sempre più consapevoli di vivere una condizione di difficoltà, essi rischiano di rimanere come cristallizzati in una condizione di spreco e di perdita di potenzialità umane. Lo scrittore Erri De Luca ha fatto rilevare come «Ogni generazione fissa la propria quota di spreco»: se quella della generazione del '68, così traboccante di cambiamento e di ideali, è coincisa con la dispersione e la frammentazione consumate nel corso delle adunanze pubbliche e della vita di piazza, la quota di «spreco» dei giovani dell'attuale generazione, tende ad identificarsi in atteggiamenti di inerzia che in maniera generalizzata vengono ad essi attribuiti, anche sotto forma dell'indifferenza che troverebbe riscontro nella frequente identificazione dei giovani attraverso epiteti poco virtuosi (pensiamo all'influenza esercitata in anni recenti dal termine “bamboccioni”, utilizzato per riferirsi alla mancanza di iniziativa dei giovani).

Le descrizioni critiche, e in alcuni casi negative sui giovani, trovano poi ampio riscontro all'interno della narrativa sviluppata dai media e diffusa attraverso i luoghi comuni con i quali ci si riferisce ad essi nei contesti più diversi. Ma a tali opinioni verrebbe da obiettare che occorre prima di tutto spiegare la causa o le molteplici cause della loro condizione inerziale, per scoprire, per esempio, come indicano i recenti studi sui “Neet” (Not in education Employment or Training), che nella popolazione giovanile o nei cosiddetti “giovani-adulti” di età compresa tra i 15 e i 29 anni, è andata crescendo l'incidenza di quel fenomeno che comporta la mancanza totale sia di occupazione sia di qualsiasi percorso di istruzione o di formazione. È esattamente il fenomeno dei Neet³ che sollecita a comprendere come la condizione inerziale e di presupposta passività dei giovani, richieda di essere analizzata più in profondità per superare facili e frequenti luoghi comuni. Si tratta cioè di interpretarne la condizione vissuta in relazione non solo ai fattori che ne determinano la mancanza di prospettive, di lavoro o di possibilità future, oppure alla condizione di scivolamento tra precarietà e lavoro, ma anche in relazione a quei fattori che ne causano stati di sconforto, sfiducia e demotivazione, a seguito

³ Cfr., Rosina, A. (2015), *Neet. Giovani che non studiano e non lavorano*, Vita e Pensiero, Milano; Agnoli, M.S. (a cura di) (2014), *Generazioni sospese: percorsi di ricerca sui giovani neet*, FrancoAngeli, Milano; Antonini, E. (2014), *Giovani senza: l'universo neet tra fine del lavoro e crisi della formazione*, Mimesis, Milano; Arnold, C., Baker, T. (2013), *Becoming Neet: risks, rewards and realities*, Institute of Education, University of London, London.

sia di esperienze personali negative, sia in relazione ad un più ampio quadro epocale di pessimismo che si riflette conseguentemente sui processi di realizzazione di sé e dei propri progetti di vita, sino a determinare una prospettiva di mancanza di futuro (Rosina, 2013, pp. 21-22). Va considerato, infatti, che anche quando i giovani studiano e si impegnano, vivono una condizione di rinvio continuo nella costruzione del proprio futuro. Quella che dovrebbe essere la stagione delle decisioni da assumere per transitare verso la vita adulta, diviene piuttosto l'età delle scelte differite, l'età nella quale al posto del futuro si interpone un avvenire vissuto come «presente continuo», come «disincanto ma non resa» (Colasanto, 2013, pp. 77, 127, 136).

E anche quando i giovani manifestano un forte senso di progettualità e di sperimentazione creativa di sé, queste componenti tendono a rimanere non comprese da parte del mondo esterno, che in tal modo risulta responsabile dell'annullamento delle risorse di cui essi sono portatori. Si comprende allora che il problema in gioco è rappresentato primariamente da come siamo in grado di 'leggere' i giovani, dalle interpretazioni spesso scontate e cariche di stereotipi che produciamo e riproduciamo intorno ad essi, e che rischiano di causare lo spreco di risorse delle loro risorse, trascurando di considerare che lo spreco delle loro potenzialità corrisponde ad uno spegnimento di futuro, che certamente non possiamo permetterci in un periodo come quello attuale di crisi profonda.

Le riflessioni intorno ai giovani corrono così parallele alle immagini che coltiviamo intorno al futuro, le quali rivestono un ruolo cruciale tanto sul piano individuale quanto su quello sociale: se sul piano individuale la comprensione delle speranze, delle paure, delle aspettative e dei desideri, è estremamente rilevante per comprendere non solo il nostro modo di guardare al futuro ma anche le nostre azioni presenti, sul piano sociale, risultano importanti come chiave per la costruzione di una visione condivisa sul futuro⁴. Tale costruzione risente più che in altre epoche storiche di vissuti di pessimismo, sfiducia e prevalenza di un'emozione come la paura (Augè, 2013, pp. 13-43), che riguarda sia gli adulti sia i giovani, con la differenza che il senso di paura e di sfiducia da parte degli adulti produce effetti deleteri sui giovani, i quali, da parte loro, hanno bisogno di credere nel futuro per maturare il desiderio di divenire adulti (Jeammet, 2014, p. 27).

Il periodo che stiamo attraversando richiederebbe ben altre modalità di interpretazione e di orientamento, per far emergere *potenzialità creative e immaginazione* del futuro, superando continue oscillazioni tra pessimismo e speranza, tra disincanto e proiezione verso la ricerca di identità, tra rilevazioni di fragilità e disagi, e tentativi di far emergere sensibilità e aspetti positivi dei giovani.

Anche le indagini pedagogiche sulla condizione giovanile rispecchiano tali oscillazioni tra rilevazioni problematiche intorno a fragilità, difficoltà e forme di disagio dei giovani, e l'elaborazione di prospettive ed interventi formativi a favore della promozione di opportunità: se le prime interrogano la riflessione pedagogica sul piano della

⁴ Cfr., Guillo, M. (2014), *Imágenes de futuro, Prospectiva e Innovación: explorando el potencial de las redes sociales para el desarrollo de procesos de innovación abierta entre jóvenes universitarios de España y Finlandia*, in «Revista de Estudios de Juventud», 104, pp. 99-108; Bas Amorós, J.E. (2014), *Educación para innovar: la innovación como cultura. Juventud, proactividad, creatividad, participación y visión de futuro compartida*, in «Revista de Estudios de Juventud», 104, pp. 11-30.

relazione educativa di aiuto, il secondo ambito rimanda a quel tracciato pedagogico di studi che riconosce l'importanza di educare secondo un'etica del fine e dei valori per poter offrire criteri di orientamento. Un fronte di approfondimento pedagogico ancora più puntuale si registra da parte di studi recenti che tendono a farsi carico di attivare dei veri e propri "progetti generazioni", così come si ha modo di riscontrare all'interno delle iniziative di studio sviluppate dalla SIPED (Società Italiana di Pedagogia), al fine di approfondire le problematiche specifiche della condizione giovanile nel nostro paese e proporre alcuni progetti pedagogici in grado di dare, o di ri-dare speranza alle potenzialità inesprese dei giovani⁵, poter esplorare l'arcipelago delle dimensioni giovanili nelle sue diverse dimensioni: dalla cura del corpo, alle differenze di genere, alla vita affettiva e all'amore, alla famiglia, alla scuola, alla cultura e alla cittadinanza, nel tentativo di uscire dagli stereotipi e cercare di raggiungere un livello più profondo di comprensione, al fine di sostituire il «parlare sui e dei giovani» con il «parlare con i giovani», in una prospettiva educativa.

Un ulteriore versante di ricerca con rilevanti ricadute pedagogiche ed educative, è quello sviluppatosi intorno all'attivazione degli osservatori nati un po' dovunque, e che a livello nazionale hanno trovato riscontro nelle indagini sulle attuali generazioni condotte dall'Istituto Giuseppe Toniolo. Dall'intento di avviare un osservatorio permanente sulla condizione giovanile, è scaturito il volume *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2013*, finalizzato ad illustrare la condizione dei *Millennials*, termine utilizzato per indicare i giovani under 30 diventati maggiorenni dopo il 2000 al fine di indagarne gli aspetti cruciali di vita per quanto attiene il rapporto con la famiglia, la conquista di una propria autonomia, la ricerca del lavoro, la partecipazione sociale, la relazione con i valori e gli atteggiamenti di vita. A tale indagine è seguita quella confluita nel *Rapporto Giovani 2014*, che evidenzia come i giovani italiani si trovino a fare il loro ingresso nella vita adulta in condizioni di particolare incertezza e disorientamento, risultando più che protagonisti attivi, spettatori passivi di un paese in crisi del quale rifiutano di condividere un destino di difficoltà; e il più recente *Rapporto Giovani 2016* che pone l'attenzione sulla ricerca di occasioni e possibilità che caratterizza le nuove generazioni, proiettate verso la messa in campo delle proprie idee e della propria energia positiva, verso la creazione di spazi di opportunità ed esperienze con le quali potersi mettere in gioco. Ne emerge un quadro positivo di giovani che avrebbero bisogno di supporto per proiettarsi con successo verso il futuro, per essere aiutati a riacquistare fiducia in un processo di miglioramento sia delle proprie condizioni sia delle condizioni generali del Paese in cui vivono, e sia per poter realizzare il futuro non come idea calata dall'alto e fuori da se stessi, ma che risulta in sintonia con le loro sensibilità e potenzialità. In tal modo le indagini dei diversi rapporti giovani, mettono in campo un osservatorio finalizzato a migliorare la conoscenza delle biografie, sempre meno standardizzate e omogenee, e sempre più complesse e articolate (Rosina, 2013, p. 11),

⁵ Si confrontino in particolare i seguenti contributi: Corsi, M., Spadafora, G. (a cura di) (2011), *Progetto generazioni: i giovani, il mondo, l'educazione*, Tecnodid, Napoli; Chionna, A., Elia, G., Santelli Beccagato, L. (a cura di) (2012), *I giovani e l'educazione. Saggi di pedagogia*, Guerini Studio, Milano; Paglia, V. (a cura di) (2014), *Ho ricevuto, ho trasmesso. La crisi dell'alleanza tra le generazioni*, Vita e Pensiero, Milano; Istituto Giuseppe Toniolo (2013), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2013*, il Mulino, Bologna.

tanto da motivare indagini pedagogiche capaci di andare oltre le definizioni oscillanti tra ottimismo e pessimismo.

Per accrescere la nostra capacità di interpretare i giovani risulta necessario problematizzare le più ricorrenti modalità di lettura dei bisogni e delle esigenze di *formazione*, per evidenziare come stiamo entrando in una nuova fase delle ricerche, per superare un vago profilo di giovane, evitare di considerarli soltanto oggetto di analisi distaccate e lasciarli in una *condizione di sospensione*: infatti se il mercato dei consumi ne fa più che altro soggetti di attrazione, la realtà virtuale li lusinga e li cattura con promesse spesso illusorie, i giovani rischiano di rimanere come sospesi a mezz'aria, simili ai soggetti della celebre foto del 1932 di Charles C. Ebbets, "*Lunch atop a skyscraper*", perché in sospenso nell'elaborare le domande fondamentali della loro vita, che coincidono con i principali campi di indagine sulla formazione identitaria identificati dai "*personal identity studies*": *Chi sono? Cosa faccio? Come mi relaziono con gli altri? Per quale fine vivo? Cosa voglio fare della mia vita?*

Tali domande ricorrenti pongono nuovamente al centro della riflessione pedagogica il tema dell'identità personale.

3. L'educazione dell'identità personale nello scenario del ventunesimo secolo

Affrontare oggi il tema dell'identità personale implica chiedersi in che modo e che cosa riconosciamo come dimensione propria dei giovani mentre si formano in un contesto globale e digitale che sta determinando profonde modificazioni tanto nei profili personali quanto nei percorsi verso la costruzione di sé. Accanto alla rilevazione dei cambiamenti che interessano l'identità, abbiamo parallelamente bisogno di mantenere saldi i riferimenti alle dimensioni antropologiche fondanti, per essere in grado come educatori di esercitare la nostra funzione di accompagnamento in relazione ad uno dei momenti più centrali nella storia di vita della persona. È qui che si inserisce lo spazio della riflessione pedagogica in termini di interpretazione sul significato delle potenzialità personali come rimando all'*educabilità* che ogni persona possiede e rintraccia dentro di sé, e in quanto spazio di sperimentazione di un profilo di *vita personale e contestuale* insieme.

Alcune delle aree cruciali dell'indagine pedagogica che agiscono come riferimenti fondanti per un'educazione all'identità, riguardano il significato del potenziale personale da riconoscere ad ogni giovane nel senso di:

1) attenzione per il *potenziale educabile* in termini di lettura della creatività, del talento, dell'esercizio dell'immaginazione come capacità da sperimentare per essere in grado di guardare le cose anche in un altro modo, saper cambiare prospettiva, essere in grado di riconoscere la dimensione della diversità, saper esplorare ambiti e dimensioni nuove. La capacità dell'immaginazione alimenta lo spazio delle possibilità e delle alternative (Veca, 2012, p. 8) che concorrono a definire l'identità di ogni singola persona;

2) centralità del *desiderio dei giovani* come dimensione costitutiva delle loro potenzialità, che ne esprime quella *capacità di tensione prospettica* per sapersi costruire.

Come rileva Massimo Recalcati il desiderio non è semplicemente una forza dell'io, ma costituisce qualcosa di «ulteriore rispetto all'io» (Recalcati, 2014, p. 10) in quanto prende la forma del «desiderio dell'altro» e «dell'invocazione dell'altro», che trova risposta soltanto nel riconoscimento da parte dell'altro, benché esiga al tempo stesso di realizzarsi in proprio: «Per un verso il desiderio dipende dal desiderio dell'altro, la mia vita dipende dall'accoglienza dell'altro, ma per l'altro verso la mia vita è abitata da una spinta a realizzarsi come singolarità. [...] il desiderio si nutre del desiderio dell'altro, ma il desiderio esige anche di avere un proprio oggetto, una propria vita, un proprio percorso» (pp. 24-25). Ma perché il desiderio del giovane possa esprimersi e realizzarsi deve intraprendere e sperimentare la via del distacco da ciò che è familiare, della rottura, del contrasto, dell'erranza, del «Lasciami libero di sperimentare e di vivere» per potersi incamminare lungo la via del proprio desiderio affinché possa manifestarsi come *vocazione fondamentale*, quindi non libertà di fare semplicemente ciò che si vuole, ma di orientare la propria vita in una certa direzione, di compiere scelte dalle quali dipende tutta la nostra esistenza. Alcuni possibili percorsi di accompagnamento dei giovani potrebbero allora essere identificati in tracciati di formazione che privilegiano l'ascolto e la centralità riconosciuta alla loro dimensione desiderante, affinché siano capaci di esercitare la scelta tra prospettive possibili di realizzazione di sé e costruirsi in termini di storia personale;

3) attenzione per dimensioni come la *motivazione*, la *fiducia* in sé e nell'altro, la stima di sé e delle proprie potenzialità (*self-esteem*), fattori che gli studi sia nazionali sia internazionali⁶ riconoscono centrali ai fini di una realizzazione dei giovani che appare minacciata tanto dall'interno quanto dall'esterno della persona.

Per quanto attiene i fattori interni bisognerebbe tenere presente che i percorsi dell'educazione all'identità trovano il loro punto di convergenza nell'aiutare i giovani a riconoscere i tratti che ne connotano il *proprium* identitario di carattere peculiare e irripetibile, come quella identità unica che emerge e permane, nonostante tutto, nell'intero corso di vita, attraverso il corpo, il movimento, l'espressione di sé, la comunicazione, le relazioni con gli altri, i desideri e i progetti, tutte dimensioni che concorrono a radicare la persona nella realtà con le sue particolari peculiarità.

Per quanto attiene invece i fattori esterni, andrebbe tenuto presente che l'influenza della globalizzazione, di modelli culturali omologanti, insieme alla presenza della cultura digitale, potrebbero far correre il rischio di ritenere superfluo o superato il percorso di acquisizione dell'identità: pensiamo infatti ad un'identità che conosce se stessa, si sperimenta e si relaziona nell'intreccio tra uso dei media digitali e social network, in una completa ridefinizione delle forme, degli spazi fisici e delle modalità di relazione, in un'area di esperienza certamente potenziata ed estesa delle nostre facoltà, percezioni e modalità di relazione, arricchita di opportunità, ma non esente da elementi problematici e da rischi.

È esattamente in riferimento al mutato contesto di formazione ed esperienza di sé che ridiventa prioritario rintracciare l'identità come *rispecchiamento della propria uni-*

⁶ Eccles, J. (2009), *Who Am I and What Am I Going to Do With My Life? Personal and Collective Identities as Motivators of Action*, in «Educational Psychologist», 44(2), pp. 78-89.

cità, in termini sia di potenzialità sia di fragilità da rielaborare nei termini di una personalità autonoma e creativa (Rossi, 1999, pp. 173-193), capace di affrontare un contesto socioculturale nel quale l'educazione di sé rischia di conformarsi a logiche esterne alla persona, di ridursi ad un'uniformazione alle capacità e competenze richieste, riducendo o addirittura smarrendo del tutto lo spazio di elaborazione personale (Musaio, 2016, pp. 84-93).

Può essere utile allora alimentare alcune aree di percezione personale, centrali per l'educazione dell'identità: le percezioni intorno alle proprie caratteristiche, capacità e competenze; e le percezioni intorno all'ambito personale dei valori e dei fini da raggiungere. Entrambi questi due versanti nei quali i giovani esprimono e sperimentano se stessi, concorrono ad informare aspettative e progetti, tanto sul piano dell'identità personale quanto sul piano di quella sociale.

Al centro della riflessione pedagogica potremmo allora dire che rimane confermata l'attenzione per un'identità antropologicamente da riconoscere come *differenza singolare e unicità personale*, principio che mantiene tutta la sua validità, ma che implica, al tempo stesso, di essere coniugato con una realtà contestuale nella quale prevalgono i tratti dall'omologazione, della complessità e del cambiamento, tali da richiedere di riuscire ad essere se stessi nonostante le ampie richieste, attese ed influenze che l'esterno avanza nei confronti di ogni soggetto. È per tali ragioni che gli studi evidenziano come gli obiettivi imprescindibili dell'educazione all'identità nel 21° secolo non possono che riguardare l'acquisizione dell'*autonomia* e della *responsabilità*:

- se il primo versante di acquisizione permette al soggetto di garantirgli un profilo personale in termini di *impegno verso se stesso, verso gli altri e la realtà circostante*;
- l'altro versante, ossia quello della responsabilità, implica la messa in atto di un'individualità libera che si costruisce come identità morale, vivendo in conformità sia con la propria identità, sia con l'impegno verso un futuro comune da condividere con gli altri, all'interno di un mondo contraddistinto da molteplici punti di vista possibili⁷.

4. Un paradigma pedagogico per la realizzazione

Il paradigma pedagogico della realizzazione di sé che vediamo profilarsi sulla base delle premesse poste, riconosce la rinnovata centralità della formazione dell'identità personale come percorso che fa leva prioritariamente su un insieme di fattori interni alla persona, sull'esigenza di saper accostare e riconoscerne le potenzialità, e al tempo stesso le possibilità rintracciabili all'esterno e che rinviano ai cambiamenti del contesto sociale e culturale. Tale prospettiva restituisce un'attenzione prioritaria alla *natura potenziale* dei soggetti, e tramite il desiderio, guarda alla loro tensione prospettica verso

⁷ Cfr., Ruiz Corbella, M., Bernal Guerrero, A., Gil Cantero, F., Escámez Sánchez, J. (2012), *Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la reponsabilidad como coordenadas de la educación actual*, in «Teoría de la Educación», 24, 2, pp. 59-81; cfr., anche Rossi, B. (2012), *Farsi progettisti di sé*, in L. Luatti C. Melacarne (a cura di), *Scrivere il futuro a più mani*, Vannini Editrice, Gussago (Bs) p. 18.

il futuro, per orientarli a ricercare e attuare nuove ed ulteriori possibilità di vita, rimettendo così al centro quell'istanza originaria della scienza pedagogica indicata da Piero Bertolini come scienza alimentata dal possibile, dalla propensione verso altro e dalla progettazione verso il futuro (Bertolini, 2001, p. 114).

Per comprendere come l'identità dei giovani richieda di essere formata attraverso l'equilibrio tra lettura delle loro potenzialità e lettura delle possibilità esterne, pensiamo come esempio alle possibilità che affiorano dalla realtà digitale, che chiede di essere pensata pedagogicamente salvaguardando le istanze originarie del processo di formazione dell'identità, e disinnestare possibili rischi di un'identità che viene formandosi in solitudine, in modo condizionato ed eterodiretto. Senza rischio di generalizzazioni, potremmo affermare che le riflessioni pedagogiche sull'identità corrono il pericolo oggi di uniformarsi alle richieste della società della conoscenza e delle competenze, e di propendere per la sottolineatura eccessiva dell'importanza di abilità e capacità, dell'apprendere e saper apprendere, a scapito del saper essere.

Il significato della realizzazione di sé da promuovere affinché i giovani possano affrontare le sfide dell'attuale contesto, non è soltanto la risposta ai cambiamenti o l'esito di processi di acquisizione, ma è soprattutto *un percorso di ricerca personale* e di carattere *creativo* per rintracciare un'istanza di sé, espressione della libertà e della creatività, che permette ai giovani di esercitare la capacità della prefigurazione, ossia di immaginare strade da percorrere per dare voce ad un profilo identitario nel quale riconoscersi, e attraverso il quale proiettarsi nel continuum della propria vita come spazio che si delinea tra *potenzialità* e senso delle *possibilità*, tra realtà personale, ciò che si è e i fini da raggiungere.

Alcune *priorità educative* che si accompagnano alla *realizzazione* personale sono così identificabili:

- *scoprire potenzialità latenti, talenti e creatività* originali di ognuno;
- *articolare le potenzialità interne* che ogni persona attua lungo il corso della propria vita, e ancor più nel corso della giovinezza, e che hanno a che fare con ciò che si è, *con le possibilità esterne* frutto di relazioni e dell'appartenenza di ognuno ad un insieme di rapporti che rimandano alla nascita, all'educazione, all'ambiente, alle presenze significative in famiglia, a scuola, ma anche alla cultura ricevuta come insieme di conoscenze, credenze, valori, leggi, costumi e capacità di produrre significati e simboli;
- promuovere il senso di una realizzazione che rispecchi *finalità formative* personali, sociali, etiche, estetiche e spirituali;
- orientare le potenzialità e i talenti nella direzione di una realizzazione che concorre a produrre *innovazione e coinvolgimento* sia sul piano personale sia sociale e comunitario;
- ricercare una realizzazione di sé nel senso dell'esercizio della *responsabilità* e nel senso di uno stile di vita coerente con il profilo unico di sé, con i propri ideali ed aspirazioni;
- ricercare una realizzazione che non soccombe alla precarietà ma esercita e coltiva *il senso della progettazione* verso il futuro, tenendo fede ad un proprio percorso di vita da progettare e condividere anche con gli adulti, all'interno di dinamiche di «relazioni, riconoscimento e generatività» (Botturi, 2014, p. 53), affinché realizzarsi

risultati non l'esito individualistico e solitario di sé, ma una *crescita umana comune* espressione di condivisione e reciprocità come fattori che ricompongono il passaggio e il patto generazionale tra giovani e adulti.

Bibliografia

- Altieri, L. (2012), *Giovani in frammenti. Famiglia, lavoro, compagnie, sport, discoteca*, FrancoAngeli, Milano.
- Antonini, E. (2014), *Giovani senza. L'universo NEET tra fine del lavoro e crisi della formazione*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine.
- Augè, M. (2013), *Le Nouvelles Peurs*, tr. it., *Le nuove paure*, Bollati Boringhieri, Milano.
- Bertolini, P. (2001), *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze.
- Botturi, F. (2014), *Ritirarsi per crescere. Il movimento paradossale della generazione*, in (V. Paglia a cura di), *Ho ricevuto, ho trasmesso. La crisi dell'alleanza tra le generazioni*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 45-58.
- Cavalli, A. et al. (1984), *Indagine Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Chionna, A., Elia, G. Santelli Beccegato, L. (2012, a cura di), *I giovani e l'educazione. Saggi di pedagogia*, Guerini Studio, Milano.
- Corsi, M., Spadafora, G. (2011, a cura di), *Progetto generazioni: i giovani, il mondo, l'educazione*, Tecnodid, Napoli.
- Eccles, J. (2009), *Who Am I and What Am I going to do with my life? Personal and Collective identities as motivators of action*, in «Educational Psychologist», 44 (2), pp. 78-89.
- Guardini, R. (2008), *Virtù. Temi e prospettive della vita morale*, Morcelliana, Brescia.
- Istituto Giuseppe Toniolo, (2016), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2014*, Società Editrice il Mulino, Bologna.
- Istituto Giuseppe Toniolo, (2014), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2014*, Società Editrice il Mulino, Bologna.
- Istituto Giuseppe Toniolo, (2013), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2013*, Società Editrice il Mulino, Bologna.
- Jeammet, P. (2014), *Grandir en temps de crise. Comment aider nos enfants à croire en l'avenir*, tr. it., *Crescere in un tempo di crisi. Come aiutare i nostri figli a credere nel futuro*, Vita e Pensiero, Milano.
- Laffi, S. (2014), *La congiura contro i giovani. Crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni*, Feltrinelli, Milano.
- Musaio, M. (2016), *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità*, Mimesis, Milano.
- Paglia, V. (2014, a cura di), *Ho ricevuto, ho trasmesso. La crisi dell'alleanza tra le generazioni*, Vita e Pensiero, Milano.
- Recalcati, M. (2014), *La forza del desiderio*, Edizioni Qiqajon, Comunità di Bose, Magnano (BI).
- Rosina, A. (2013), *Introduzione*, in Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2013*, Società Editrice il Mulino, Bologna.
- Rosina, A. (2015), *Neet. Giovani che non studiano e non lavorano*, Vita e Pensiero, Milano.
- Rossi, B. (2012), *Farsi progettisti di sé. Educare alla scelta autonoma e responsabile*, in (Luatti L. Melacarne C. a cura di), *Scrivere il futuro a più mani*, Vannini Editrice, Gussago (Bs), pp. 17-34.
- Rossi, B. (1999), *Tempo e progetto. Saggio sull'educazione al futuro*, La Scuola, Brescia.
- Veca, S. (2012), *L'immaginazione filosofica e altri saggi*, Feltrinelli, Milano.

Educazione e stereotipi di genere: una proposta di didattica laboratoriale nel programma Unijunior–l’Università per i bambini di Rosy Nardone – Università di Chieti-Pescara

Abstract: Started in 2014, the experimentation of a workshop to deconstruct gender stereotypes, as part of the “Unijunior -l’Università per i bambini” programme, comes from the educational need to foster scientific-based reflection from primary school onwards on the big issue of identity, self-construction and the respect for differences. Stereotypes and prejudices are born from non-knowledge, or knowledge conceived dogmatically, and the cultural and media system has always contributed to reinforcing certain models to the detriment of others, creating confusion over the concepts of “gender identity”, “sexual identity” and “sexual orientation”. Placing the active participation of boys and girls once more in the centre of the process, the educational workshop becomes a fertile terrain for discussing media orientations, storytelling, representations and the world of toys.

Keywords: education, gender, University for Children

1. Introduzione

Nonostante viviamo in una società in rapido e continuo cambiamento dove abitudini, modelli culturali, stili di vita, aspettative diverse si incontrano e si contaminano reciprocamente, risulta ancora necessario – se non urgente – riflettere sulla persistenza (ed evoluzione) degli stereotipi di genere e, in particolare, sul loro ruolo nelle relazioni educative.

L’appartenenza ad un sesso e la costruzione sociale e culturale del genere spesso sono dati per scontati, mentre è centrale essere consapevoli, soprattutto nel processo di crescita, di come gli atteggiamenti, i comportamenti, le parole, i gesti che ne derivano, determineranno anche le scelte adulte. Il piano educativo, dunque, è essenziale per la formazione di identità, linguaggi e orientamenti che rendano riconoscibile la differenza sessuale ed eliminino quelle mistificazioni stereotipate e fissate in ruoli sociali, che accompagnano storicamente le relazioni tra uomini e donne.

Educare alla differenza di genere significa introdurre nella quotidianità di bambine e bambini, ragazze e ragazzi elementi concettuali ed esperienze innovative destinate a lasciare traccia nella loro vita futura.

La sperimentazione, avviata da tre anni, di un laboratorio per decostruire gli stereotipi di genere¹, all'interno del programma “Unijunior - *l'Università per i bambini*”, nasce dall'esigenza educativa di affrontare una riflessione, su basi scientifiche, fin dalla scuola primaria, sul grande tema dell'identità, della costruzione del sé, del rispetto delle differenze.

Gli stereotipi e i pregiudizi nascono dalla “non conoscenza”, o da una conoscenza concepita in modo dogmatico, in cui il sistema mediatico e culturale ha contribuito a rinforzare modelli a discapito di altri. C'è molta confusione rispetto a concetti quali “identità sessuale” e “identità di genere”, e la possibilità di divenire adulti donne e uomini il più possibile “liberi” da visioni fortemente stereotipate dei ruoli di genere e più rispettosi delle diversità, non può che alimentarsi in percorsi educativi che chiarificano concetti ma che sanno anche problematizzare e porre i bambini e le bambine in condizione di costruire le loro visioni del mondo e di chi sono. La forma di didattica laboratoriale consente, rimettendo al centro del processo la partecipazione attiva dei bambini e delle bambine, di avviare processi di decostruzione e costruzione della conoscenza, fornendo alcuni spunti di orientamento sui media, le narrazioni, le rappresentazioni e il mondo dei giocattoli.

2. Genere, educazione e processi formativi: la proposta laboratoriale dagli 8 ai 14 anni

Il progetto Unijunior – nato nel 2008 dall'impegno dell'Associazione Culturale “Fun Science” – si rifà ai più diffusi modelli europei presenti in tutto il mondo delle così dette *Children's University*. Come essi stessi dichiarano «nasce con l'ambizioso obiettivo di avvicinare i ragazzi allo studio di materie “importanti”, di ambiti disciplinari, adeguando il linguaggio senza rinunciare ai contenuti, utilizzando strumenti semplici e noti al bambino/a come: l'esperienza pratica e il gioco»².

Il principio dell'intero ciclo delle sei lezioni a scelta dei giovani studenti – accompagnato da tanto di libretto universitario per la frequenza e da consegna finale di un diploma – è quello dell'*apprendimento per scoperta*, caratterizzato da una *didattica attiva*. Una conoscenza che si “smonta” e si “costruisce”, che nasce dalle domande che sollecitano curiosità e permettono di «far vivere un problema», come definiva Alberto Manzi³ il processo di apprendimento scientifico. Tale processo crea una «tensione cognitiva» che spinge il/la bambino/a a sentirsi insoddisfatto/a rispetto a ciò che sa, a voler maturare esperienze per rivedere i concetti e formularne dei nuovi, anche grazie al contributo delle idee degli altri, che può avvenire solamente predisponendo spazi

¹ Il laboratorio è condotto da Rosy Nardone, Elena Pacetti, Federica Zanetti in qualità di ricercatrici e docenti del CSGE – Centro Studi sul Genere e l'Educazione dell'Università di Bologna.

² Il sito del programma Unijunior <http://www.unijunior.it/unijunior/chi-siamo/>

³ Per approfondire il pensiero didattico e pedagogico di A. Manzi cfr. l'archivio del Centro Alberto Manzi che ha reso disponibile on line riflessioni documenti audio-video. <http://www.centroalbertomanzi.it/archivio.asp>

intenzionali di discussione, caratterizzati da ascolto e confronto. Quel processo di conoscenza che anche il maestro Mario Lodi (1970), definiva, come la costruzione di una «situazione problema», stimola la curiosità facendo leva sul naturale istinto di esplorazione che lo sprona a conoscere il mondo, trovando risposte alle sue infinite domande.

Questa metodologia è più che mai indicata per un percorso educativo che ha l'obiettivo di riconoscere, *svelare* gli stereotipi di genere così introiettati nei processi quotidiani di vita, al fine di raggiungere sempre più quell'autonomia della mente per compiere scelte un po' e sempre più libere da condizionamenti costruiti da altri. Come afferma Morin (2015), «vivere è un'avventura. Ogni essere umano, fin dall'infanzia, fin dalla scuola, nell'adolescenza, età delle grandi aspirazioni e delle grandi rivolte, nei momenti delle grandi scelte di vita, d'amore, di famiglia, di lavoro, e in qualsiasi età, fino alla fine della vita, incontra il rischio di errore e di illusione, di conoscenza parziale...». È necessario riflettere sulla natura della conoscenza, che porta in sé il rischio di errore e di illusione, «poiché ogni conoscenza, a cominciare dalla conoscenza percettiva fino alla conoscenza tramite parole, idee, teorie, credenze, è nello stesso tempo una traduzione e una ricostruzione del reale. In ogni traduzione c'è il rischio di errore, così come in tutte le ricostruzioni [...] abbiamo bisogno di metodi affinché le nostre percezioni, idee, visioni del mondo siano il più possibile affidabili».

I laboratori “*Ma le femmine possono arrampicarsi sugli alberi*” – proposto nel 2014 e nel 2015 – e il successivo del 2016 “*A che gioco giochiamo? Giochi da maschio da femmina o...*” hanno visto la partecipazione di 220 giovani studenti della scuola dell'obbligo: il 73, 5% costituito da femmine e il 26, 5% da maschi, con una predominanza di fascia di età della scuola primaria (il 75,4% dei partecipanti dagli 8 ai 10 anni). Caratteristiche intrinseche ad ogni laboratorio sono i tempi – un incontro estemporaneo della durata di un'ora – e i partecipanti, un grande gruppo fortemente eterogeneo per età e scuole di provenienza. Necessario, dunque, privilegiare una modalità comunicativa interattiva, che coinvolga in prima persona i partecipanti, stimolandoli a confrontarsi sulle tematiche in oggetto attraverso giochi, esercitazioni e presentazioni di stimoli secondo i diversi linguaggi dal visuale, allo scritto, alla lettura orale... «Quando l'intervento formativo non ha continuità e lunga durata e quindi gli “agganci” devono essere costruiti direttamente durante il percorso, le modalità di trasmissione *up/down* non risultano adeguate [...] Un'espressione diretta dei partecipanti permette di censire le risorse presenti, di verificare le competenze possedute, di promuovere l'interazione: il gruppo sa sempre più della somma dei singoli» (Ballista, S., Pinnock, J., 2012, pp. 10-11).

Nella dinamica del laboratorio è centrale proporre tipologie di attività che permettano il raggiungimento dell'*insight* (intuizioni) da parte dei partecipanti, per avviare un processo di presa di coscienza rispetto alle costruzioni sociali e culturali dei concetti “in gioco” rispetto alla dimensione del genere. In tal modo ciascuno mette in relazione le conoscenze che ha con ciò che viene espresso dal gruppo, contribuendo a stimolare una rielaborazione che passa dal collettivo all'individuale e viceversa. «Nella pratica pedagogica deve infatti trovare posto un tipo di educazione che sia in grado di decostruire i modelli dominanti, e che sappia ripensare i generi quali costruzioni sociali per farli diventare processi consapevoli, oggetti di apprendimento critico da parte delle

nuove generazioni» (Gamberi, C., Maio, M.A., Selmi, G., 2010): educare al genere diventa possibilità di educare alla complessità, al valore della differenza non come scarto, ma come ricchezza e possibilità da ricercare, sempre.

2.1. Gli immaginari che “costruiscono” il genere: a caccia degli stereotipi

Irene Biemmi (2011) sottolinea come «la divaricazione sessista dei destini maschili e femminili si struttura fin dalla primissima infanzia quando in famiglia si inizia a tessere un percorso biografico differente per maschi e femmine, frutto di piccole ma incessanti scelte quotidiane che tendono progressivamente ad incanalare i percorsi degli uni e delle altre verso sentieri differenti, sempre più divergenti». È una “naturalità costruita” quella dell’identità di genere, che non può prescindere sia dall’assunzione di modelli di adulti di riferimento, sia dagli automatismi già collaudati che gli stessi adulti (genitori, familiari) operano nelle scelte per i loro figli e figlie: dalla predisposizione del corredo del neonato (azzurro o rosa), alla scelta della bambola per lei e della macchinina per lui, al chiedere a lei di comportarsi in maniera educata, nel definire, invece, lui una “femminuccia” se reagisce piangendo. Un addestramento ai ruoli sessuali pervasivo e trasversale, che comincia fin dalla primissima infanzia⁴.

Dopo aver distribuito un questionario costruito per raccogliere dati sensibili e abitudini quotidiane rispetto al giocare, alle rappresentazioni di ciascuno rispetto all’essere maschi e all’essere femmine e alle routine svolte in casa dai componenti della famiglia (ma anche per portare la riflessione su conoscenza e ricerca, attraverso uno dei tanti strumenti che si utilizzano, quali il questionario), il laboratorio prende il via dal concetto di “stereotipo”, o meglio da “*La caccia agli stereotipi*”.

La decostruzione di conoscenze distorte sulle identità e modelli di genere può avvenire, in maniera autentica, solamente se si prende consapevolezza del meccanismo attraverso cui si formano e si affermano, se ci si esercita a cercarli, guardarli, smascherarli e riconoscerli. Non viene fornita, in maniera trasmissiva, una definizione, ma si propone dapprima un *brainstorming* sul possibile significato di questa parola, per poi passare ad una serie di immagini e sollecitazioni video, secondo differenti modelli di rappresentazioni stereotipate, su cui attivare il dibattito:

- *Rosa vs Azzurro*: una sequenza di immagini che rappresentano camerette “da maschi” e “da femmina”; immagini di pubblicità di moda, di personaggi del mondo dei media quali supereroi, i/le protagonisti/e di cartoni animati, serie tv;
- *Ma il cielo è sempre più blu*: la visione di un capitolo della video inchiesta⁵ di Alessandra Ghimenti sugli stereotipi di genere con i bambini e le bambine di scuole primarie di tutta Italia.

⁴ Tra le recenti ricerche cfr. Cretella, C., Crivellaro, F., Gallerani, M., Guerzoni, G., Lorenzini, S., Nardone, R., Tarabusi, F., Truffelli, E., Zanetti, F. (2013), *GENERI IN RELAZIONE. Scuole, servizi educativi 0/6 e famiglie in Emilia-Romagna*, Loffredo, Napoli.

⁵ Disponibile on line <https://mailcieloesempripublu.wordpress.com/>.

La definizione di stereotipi e di pregiudizi non viene ancora esplicitata, ma lo spazio del confronto ha avviato il processo di riconoscimento.

Si propone, a questo punto, un gioco, “*il gioco degli aggettivi e dei mestieri*” per riflettere sul *logos* occidentale dicotomizzato del maschile e femminile nella società, distribuendo a ciascun partecipante un cartoncino rosa e uno azzurro. Vengono proiettate due tabelle in sequenza:

- *Tabella degli aggettivi*: la domanda a cui cercare risposta è “I maschi sono, le femmine sono oppure entrambi sono...” Viene proposto un elenco di aggettivi che spaziano da caratteristiche fisiche, a quelle caratteriali, emotive, attitudinali: i partecipanti sono chiamati a rispondere insieme, alzando il cartellino che ritengono più indicato per ogni item, oppure entrambi.
- *Tabella dei mestieri*: il procedimento è simile al precedente. Viene proposta ai partecipanti una lista di professioni a cui loro devono attribuire un sesso: è da maschi, da femmine o da tutti e due?

Possono essere inserite altre tabelle a cui attribuire il genere: come nel caso del percorso sul giocare e i giocattoli, viene proposta la *tabella dei giochi*: da maschi da femmina o da entrambi?

Le scelte fatte vengono dibattute, argomentate, per far emergere la costruzione culturale dei modelli di identità maschile e femminile, modelli in cui loro si identificano o sentono il dovere di identificarsi anche quando li percepiscono distanti. Accade, infatti che ci siano diverse bambine ed anche bambini che non si ritrovano nella suddivisione dei mestieri, per esempio, o anche delle caratteristiche (sensibile, fragile, forte, ecc.), pur sentendosi maschio o femmina.

Viene condivisa, a questo punto, una definizione oggettiva di cos'è uno stereotipo, a partire dalla sua etimologia:

- “il termine fu inventato a fine del Settecento in ambiente tipografico, per indicare la riproduzione duplicata di immagini a stampa per mezzo di forme fisse [dal greco *stereos*, fisso e *typos*, impronta]”.

Per arrivare a sottolineare, con la definizione, la loro funzione di semplificazione della realtà:

- “Uno stereotipo è un insieme rigido e semplificato di credenze che un certo gruppo sociale condivide e ripete senza rifletterci su un oggetto, stato di cose, evento, comportamento, o su un altro gruppo sociale”.

Da qui la possibilità di riflettere sugli stereotipi culturali, che possono contenere qualche verità, ma fissano principalmente giudizi negativi trasformandoli in categorie attraverso cui guardare *l'altro da me*, innescando il processo che conduce ai *pregiudizi*, chiedendo esempi sui modi di dire: “gli italiani, i francesi, gli inglesi, ecc. sono...”⁶.

Ma come è possibile che tutta la popolazione di un Paese si comporti allo stesso modo, abbia gli stessi gusti, le stesse caratteristiche, gli stessi difetti?

Rimanendo in ascolto delle affermazioni dei partecipanti e individuando il linguaggio più adatto si innesca un processo maieutico favorendo una sorta di corto circuito cognitivo che porta a processare il pensiero astratto e trasportare il ragionamento sugli

⁶ Per approfondimenti su tali concetti cfr. Villano, P. (2003), *Pregiudizi e stereotipi*, Carocci, Roma.

stereotipi di genere, arrivando all'individuazione del *sessismo*, esperiti dalle attività ludiche fatte insieme e connesse alle esperienze quotidiane di vita.

E gli esempi non mancano: si possono proporre i contesti in cui si ricalcano tali stereotipie binarie (i maschi sono, fanno...; le femmine sono, fanno...), dai libri, fiabe e letture proposte alla loro fascia di età, alle tipologie di giocattoli che propongono le pubblicità e che portano con sé tutto l'immaginario del che *cosa farò da grande*...

2.2. Identità sessuale, identità di genere: fare chiarezza per liberare le infanzie

Riprendendo i questionari raccolti all'inizio del laboratorio e leggendo alcuni dati dalle loro risposte, il discorso si dirige verso le definizioni di identità, intorno a cui è necessario fare chiarezza per poter *decostruire* rappresentazioni e narrazioni mediatiche, culturali, e trasformare, o meglio, costruire con maggiore libertà, consapevolezza, le proprie progettualità di vita. Decostruire i modelli dominanti non è sinonimo di appiattimento della diversità, ma al contrario l'affermazione di una pluralità di differenze come risorse, svelando modelli normativi per dare spazio ai desideri, senza temere contraddizioni o di "essere sbagliati".

Significa intendere la differenza non come sinonimo di disuguaglianza, come l'antropologa Rubin (1975), volle affermare, introducendo il concetto di genere nel dibattito scientifico e politico: le disuguaglianze tra uomini e donne non sono una conseguenza naturale della dimensione biologica dei loro corpi, bensì il prodotto di specifiche costruzioni sociali.

Nell'introdurre la differenza tra i concetti di *identità sessuale* – come l'insieme delle caratteristiche biologiche e corporee che ci distinguono come maschi e come femmine – e di *identità di genere* – come costruzione culturale che attribuisce a maschi e a femmine caratteristiche, ruoli, opportunità e capacità diverse – viene proposta un'attività chiamata "*Cerca le differenze!*". Vengono, infatti, proposte, delle fotografie di pubblicità in cui sono rappresentati i ruoli maschili e femminili in casa al lavoro, in contesti di relazioni familiari con i figli, e viene chiesto di osservare quali sono le differenze di azioni, di rappresentazione delle scene, dei luoghi, che riescono a cogliere. Sono affiancate anche da fotografie di pubblicità di giocattoli che ripropongono, nella simulazione ludica, dinamiche simili (la cucina, l'accudimento nei giochi da femmina, l'ingegnere, la dinamicità, i luoghi pubblici, per i giochi da maschio).

Questa attività apre il dibattito sugli ambienti della *sfera pubblica* e *sfera privata* e su come vengono percepiti e vissuti i generi in relazione ad essi e anche tra di loro. Vengono, dunque, rilevate forti asimmetrie, storicamente a discapito delle donne, ma vengono anche sottolineate come queste limitazioni rappresentino anche delle gabbie per il genere maschile. Rivedere le norme dei comportamenti sociali permette, in un'ottica educativa come si è fino ad ora intesa, mantenere con quelle norme un rapporto critico e trasformativo.

Per questo motivo, la parte conclusiva del laboratorio propone esempi, possibilità di modi di essere non stereotipati, per il maschile e il femminile: una sequenza di fotografie tratte da una mostra fotografica sui mestieri e in cui è possibile vedere donne e uomini nel loro reale luogo di lavoro, come una meccanica, un'idraulica, un baby sitter, un educatore di nido, un'elettricista, un'ostetrica al maschile...

E per restituire anche piani possibili di narrazioni, narrative differenti, senza stereotipi⁷, si propone la lettura condivisa di *Io sono così* (Degl'Innocenti, F., Ferrara, A., 2014) e della *Filastrocca Libera* di Bruno Tognolini (2002), che, come atto magico finale, rimettono al centro il pensiero della possibilità di essere come si vuole, se ci si rende liberi di farlo:

*Libero, libera, libera tutti
libero l'albero e libero il seme
liberi i belli di essere brutti
le volpi furbe di essere sceme
il fiume libero di essere mare
il mare libero dall'orizzonte
libero il vento se vuole soffiare
liberi noi di sentircelo in fronte
libero tu di essere te
libero io di essere me
liberi i piccoli di essere grandi
liberi i fiori di essere frutti
libero, libera, libera tutti!*

3. Conclusioni: per fare e disfare...

«Se io appartengo ad un genere piuttosto che ad un altro, sarò ancora considerata come facente parte dell'umanità? L'«umanità» si dilaterà fino ad includermi nella sua presa? E se io desidero in un modo anziché in un altro, mi sarà concesso di vivere? Esisterà uno spazio per la mia vita, sarà essa riconoscibile agli altri, dai quali dipendo per la mia esistenza sociale?», si chiede la filosofa Judith Butler (2014). Sono interrogativi che appartengono a ciascun individuo, che lo accompagnano nel suo divenire.

I processi formativi devono farsi carico delle domande esistenziali per educare non solo ad una consapevolezza di sé, ma anche ad un'apertura alle potenzialità, a ciò che si può divenire, trasformare. La definizione di ruoli e aspettative di genere stereotipati rappresenta una gabbia, una restrizione non soltanto per il sesso femminile, ma per entrambi. È necessario, dunque, indebolire tale rappresentazioni attraverso processi educativi che offrano decostruzione e rappresentazione variegata di entrambi i sessi e il genere rappresenta «il meccanismo attraverso cui vengono prodotte e naturalizzate le nozioni di maschile e femminile, ma potrebbe rappresentare anche lo strumento tramite il quale decostruire e denaturalizzare tali termini [...]».

⁷ Per approfondimenti sulle letture senza stereotipi, Fierli, E., Franchi, G., Lancia, G., Marini, S., (2015), *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*, Settenove, Cagli (PU).

Lo spazio dell'educazione diventa il cortile privilegiato per coltivare dubbi, per cercare di ascoltare le diversità, non annullandole, ma interrogandole.

Bibliografia

- Ballista, S., Pinnock, J.T. (2012), *A tavola con Platone. Esercitazioni e giochi d'aula sulle differenze culturali, sessuali e di genere*, Edizioni Ferrari Sinibaldi, Milano.
- Biemmi, I. (2011), *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri dell'elementari*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Butler, J. (2014), *Fare e disfare il genere*, Mimesis, Milano.
- Centro Alberto Manzi, archivio disponibile on line <http://www.centroalbertomanzi.it/archivio.asp>
- Cretella, C., Crivellaro, F., Gallerani, M., Guerzoni, G., Lorenzini, S., Nardone, R., Tarabusi, F., Truffelli, E., Zanetti, F. (2013), *GENERI IN RELAZIONE Scuole, servizi educativi 0/6 e famiglie in Emilia-Romagna*, Loffredo ed., Napoli.
- Degl'Innocenti, F., Ferrara, A. (2014), *Io sono così*, Settenove, Cagli (PU).
- Fierli, E., Franchi, G., Lancia, G., Marini, S. (2015), *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*, Settenove, Cagli (PU).
- Gamberi, C., Maio, M.A., Selmi, G. (2010, a cura di), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci, Roma.
- Ghimenti, A., *Ma il cielo è sempre più blu*, video inchiesta disponibile on line <https://mailcieloe-semprepublu.wordpress.com/>.
- Lodi, M. (1970), *Il paese sbagliato*, Einaudi, Torino.
- Morin, E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Padoan, I., Sangiuliano, M. (2008, a cura di), *Educare con differenza: modelli educativi e pratiche formative*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Rubin, G. (1975), "The traffic in women: notes on the 'Political Economy' of sex", in Reiter R. R. (1975, ed.), *Toward an anthropology of women*, Monthly Review press, New York, pp. 157-210.
- Ricchiardi, P., Venera, A.M. (2005), *Giochi da maschi, da femmine e... da tutti e due : studi e ricerche sul gioco e le differenze di genere*, Junior, Azzano San Paolo.
- Tognolini, B. (2002), *Rima rimani*, Salani, Milano.
- Villano, P. (2003), *Pregiudizi e stereotipi*, Carocci, Roma.

Crescere cittadini. Il valore della formazione civica, sociale ed ecologica di adolescenti e giovani

di Claudia Secci – Università degli Studi di Cagliari

Abstract: The text deals with a civic, pro-social and ecological education of disadvantaged adolescents and youngsters, that should help them reconquer their path to self-actualization, in observing and facing some actual questions like new cultures of communication and emotional discomfort. In this field a new role is traced for University, and for the area of Educational Sciences.

Keywords: youth, discomfort, self-actualization

1. Premessa

Nel testo che segue si privilegeranno criteri di ricerca teoretica e bibliografica, ma s'intende anche affermare, nelle sue linee generali la validità di una proposta educativa. Se è vero che per descrivere la realtà giovanile occorrono dati sempre aggiornati, visto che si tratta di un mondo le cui tendenze e i cui umori cambiano velocemente, è anche vero che si tratta di una realtà che non può essere afferrata se non all'interno di una concezione storica e culturale che richiede uno sguardo strutturale.

L'interesse per il mondo giovanile, nasce, per chi scrive, in *continuità* con quello per l'educazione degli adulti. Non vi è educazione degli adulti se non all'interno dell'idea fondante, che trovò una precoce, ma forse inarrivabile, espressione nella *Pam-paedia* comeniana, dell'educazione permanente. Con essa, accostandola all'altro concetto fondamentale di formazione continua, si vuole rimarcare la continuità, appunto, e la fluidità e organicità dell'esperienza educativa, che per sua natura non accetta restrizioni cronologiche, spaziali e antropologiche (su queste ultime ci si soffermerà in seguito).

È in questo contesto che sorge la questione dell'adolescenza e della gioventù quali età che, nei loro caratteri peculiari e tra loro distinti, concorrono a definire l'identità adulta oggi. Esse, infatti, la preludono e la preparano e la loro relazione non può che essere bidirezionale: da un lato, i mutamenti più recenti nella concezione e nei fenomeni legati all'identità adulta oggi, fanno sì che l'età di avvicinamento ad essa si prolunghi sempre di più e si muova verso un approdo sempre più vago e indefinito; dall'altro, i fenomeni che riguardano in modo più specifico e mirato i giovani (si pensi al mutamento degli stili comunicativi e delle epistemologie, indotto dalle nuove tecnologie) avranno, com'è ovvio, delle ripercussioni significative sugli stili e le identità adulte dei prossimi decenni. A queste considerazioni si aggiungono le riflessioni, recentemente svolte, ad esempio, da L. Cavana, secondo la quale è in atto una crisi dell'esemplarità

adulta, che si esprime in una forma di disagio educativo. Gli adulti, soprattutto i più giovani, faticano a porsi nei confronti degli adolescenti e dei giovani in termini esemplari – ovvero manifestando non perfetta adesione a un modello, ma volontà di coerenza ad esso – causando un malessere che, a sua volta, può tradursi in espressioni di devianza (Cavana, 2015, pp. 67-69).

Quanto affermato, scaturisce proprio dalla considerazione del rapporto tra giovani e adulti nella sua continuità temporale e spaziale (*lifelong e lifewide*), che è però anche una continuità che potrebbe essere definita antropologica, culturale (Pavan, 2013, pp. 13-20) e, in un'espressione che in qualche maniera riassume tutte le altre, ecologica. Secondo il paradigma della continuità, contiguo a quello di un'epistemologia ecologica, intesa in senso radicale, sistemico (Bateson, 1977), non sarebbe possibile osservare le problematiche legate al mondo degli adolescenti e giovani come slegate da un contesto generale e dalla funzione dei suoi diversi attori, senza considerare gli elementi relativi alle culture specifiche e quelli relativi ai caratteri della "specie umana". Sebbene in questo approccio non vi sia, forse, molto di nuovo in termini teorici, è sempre bene riaffermarne la rilevanza, non solo nell'osservazione, che spinge a considerare la realtà dei giovani osservando, innanzitutto, quali siano le caratteristiche dello *sguardo* (Motana, 2005) degli adulti¹, ma soprattutto, e per quanto ci interessa in modo particolare, nella lettura e nell'azione pedagogica, che trae spunto non solo e principalmente dall'approccio sistemico, ma in particolare da quello ecologico. Un approccio, cioè, che tende ad agire positivamente verso il sistema, che tende a modificarne in bene gli equilibri e che, in quanto tale, si colloca alla base dell'azione educativa.

La continuità antropologica, di cui si diceva, rappresenta un approccio per cui vengono esaltate le affinità antropologiche, appunto: anche nell'osservare i fenomeni emergenti nel mondo giovanile e nel pensare, programmare e "compiere", per usare un termine gramsciano, la loro educazione, non si può che tenere conto del "diverso nell'uguale" o dell'"uguale nel diverso" che essi manifestano. Simili, infatti, sono le esigenze di carattere evolutivo che segnano le fasi dell'adolescenza e della giovane adultità ma diversi sono i contesti socioculturali in cui ogni storia personale – che di per sé è sempre un'unicità – si dipana.

2. Le insidie dell'autorealizzazione

Vale forse la pena di ripercorrere alcuni termini di una ricerca che negli ultimi decenni è andata sempre più affinando una concezione organica dell'adolescenza, della giovane adultità e delle altre fasi della vita in quanto a queste collegate. L'adolescenza,

¹ A tale proposito, si consideri il recente racconto di Michele Serra, *Gli sdraiati* (Serra, 2015), in cui il protagonista-padre, racconta la vicenda del rapporto col proprio figlio poco meno che ventenne. Il testo è ricco di aspetti positivi: è descritta in modo efficace e acuto la dipendenza dei giovani di oggi dalla "connessione" (che è poi propria anche di una certa fascia di adulti), una paura incontenibile del raccoglimento e della solitudine. Ma c'è anche uno sguardo di fondo verso i giovani che è impietoso e vagamente ingeneroso, che non osserva la loro realtà negli anfratti più brillanti.

in quanto “involucro” che avvolge il periodo della crescita puberale è, come fatto legato all’*anthropos*, sempre esistita, ma, come fanno notare alcuni autori, dal punto di vista delle connotazioni culturali che si attribuiscono a questa fase d’età, può essere considerata un’“invenzione”.

Esiste, come è noto, una vasta letteratura sull’adolescenza quale momento di crisi, “catastrofe”, legato alla morte dell’infanzia e all’avvio di una rinascita in un corpo modificato dai segni sessuali dell’adulthood. Questo passaggio porta con sé l’esigenza del distacco dai genitori e dalle figure familiari e l’esigenza di trovare delle forme di associazione con i pari.

Ci si vuole soffermare, tuttavia, sul tema dell’autorealizzazione, sul significato da attribuire a tale concetto e sui modi in cui la ricerca di autorealizzazione possa essere vissuta in adolescenza e nella giovane adultità, soprattutto rispetto a una distinzione di queste fasi della vita. Così come l’adolescenza quale fase biologico/evolutiva, seppure in modo differente, anche la gioventù è sempre esistita (Mariani, 2000, pp. 27-33), se non altro come condizione particolare dell’adulthood e come epoca d’ingresso in una condizione – quella adulta – i cui contorni cronologici e anagrafici sono naturalmente mutati in modo imponente, soprattutto in ragione della durata media della vita.

Il punto è però che la nostra epoca conosce un prolungamento notevole e visibile dell’adolescenza e della giovane adultità, ed esse sussistono come fasi della vita tra loro ben distinte e in cui è possibile “soggiornare”. Tale distinzione interessa soprattutto in riferimento al tema dell’autorealizzazione; se, infatti, è plausibile ritenere che in un contesto storico e sociale in cui l’ingresso nel mondo adulto era scandito da elementi concretamente visibili (lavoro, famiglia), essa si rappresentasse come affermazione concreta, scelta di una professione, di uno status maritale, di un’occupazione nel tempo libero, oggi, a causa del dilatarsi dei tempi evolutivi, non pare più possibile un discorso di coincidenza tra l’affermazione esistenziale e quella che si potrebbe definire “concreta”.

Come si è avuto modo di notare in occasione di precedenti ricerche svolte sul tema, c’è un legame molto stretto tra il concetto e le forme della realizzazione personale e il disagio giovanile. Importanti autori del Novecento, in Italia e altrove, hanno trovato modo di rappresentare il problema della devianza giovanile come collegato certamente a contesti storici e sociali particolari, oppure a circostanze prettamente individuali, collegate alla situazione personale del soggetto al di là della sua età ed epoca evolutiva, ma anche al problema cardine che si presenta a un adolescente e poi a un giovane, che è quello di rispondere alle domande cruciali “Chi sono io” e “Cosa farò di me”. Quando le risposte ai quesiti esistenziali ora menzionati divengono difficoltose, per un insieme di ragioni complesse e intrecciate e differenti per ciascuno e ciascuna, paradossalmente il disagio, la devianza e finanche il crimine assurgono a struttura identitaria, che conferisce sicurezza e protezione dal non senso.

Makarenko e Bertolini, per nominare solo due tra i percorsi pedagogici emblematici del secolo scorso, hanno offerto al tema del rapporto tra autorealizzazione e devianza due soluzioni forti e ancora foriere di spunti molto rilevanti, ma esse vanno raffrontate con le peculiarità emergenti nelle generazioni giovanili odierne. E la prima caratteristica sulla quale occorrerebbe interrogarsi è proprio quella del dilatarsi dei tempi che

intercorrono tra quelli che possono essere osservati come due momenti dell'autorealizzazione. Nelle pieghe di un'attesa che diviene estenuante (proprio in quanto innaturalmente prolungata e incerta) tra il primario senso della vita e di sé che l'adolescente cerca e trova e il senso di autorealizzazione esterna, sociale, professionale di cui è in cerca il giovane, s'insinua quella che risulta essere la più grande paura giovanile che gli studi sociologici e statistici registrano, ovvero quella del *futuro*.

3. Ancora un'età del malessere?

Si è appena fatto cenno al problema dell'autorealizzazione, per indicare, sostanzialmente, come in una società nella quale si frappongono limiti oggettivi e culturali a questo, che – seppur, appunto, in modo differenziato – rappresenta il principale compito evolutivo² per adolescenti e giovani, si sviluppino zone e contesti di malessere.

Si dovrebbe, tuttavia, anche considerare un versante del disagio giovanile che in talune letture rimane in ombra o è affrontato con un taglio disciplinare esclusivo (ci si riferisce alla psicologia) e che richiede, al contrario, uno sguardo ampio, in cui l'interpretazione e l'intervento pedagogico abbiano un ruolo rilevante, ovvero quello che può essere definito un malessere specificamente *emotivo*. In relazione a tale problema, seppur più declinato rispetto alle difficoltà di carattere psichico degli adolescenti e dei giovani, S. Calaprice osserva quanto sia importante la comprensione dei nessi socioculturali del disagio del singolo e come, dunque, la riflessione pedagogica debba attrezzarsi per «[...] comprendere come e in che modo le trasformazioni sociali e culturali entrano in relazione con le situazioni personali dei soggetti e quando e come tali situazioni possono generare disagio e dunque esclusione» (Calaprice, 2015, p. 385).

Questa considerazione fa apparire il disagio e malessere giovanile *interiore* come rilevante anche al di là dei suoi stessi confini e ne indica il carattere spesso non episodico ed isolato, ma legato – oltre che a una fase evolutiva naturale – a circostanze “generazionali”. È stato in fondo questo il punto di partenza di D. Goleman, il quale ha sviluppato la considerazione di uno stretto legame tra disagio e devianza (che, beninteso, non sono assolutamente né coincidenti né sempre compresenti) e carenza di intelligenza emotiva (Goleman, 2001), aspetto da cui l'autore faceva discendere tutta una serie di conseguenze di carattere sociologico e pedagogico.

Ma il tema è stato oggetto anche di alcuni lavori di Borgna e Galimberti, i quali, su un piano più filosofico, hanno posto la questione di uno smarrimento morale delle generazioni giovanili odierne, che ha cause strutturali e, si direbbe, epocali, nel nichilismo socialmente imperante, nutrito dall'incapacità della generazione adulta di educare i giovani al dolore (Galimberti, 2007), oppure di un malessere più strettamente evolutivo – analogamente a quanto detto in sede introduttiva – che gli adolescenti di oggi vivono con maggiore difficoltà che in passato, in quanto si è persa la cultura della sofferenza come “luogo” in cui talvolta si deve soggiornare e che consente crescita e conoscenza (Borgna, 2004, Fadda, 2014).

² Parlando di “compiti evolutivi” ci si riferisce alla teoria di E. Erikson, secondo la quale a ogni fase dello sviluppo corrisponde un determinato compito (Erikson, 2001, pp. 231-255).

È nostra convinzione, proprio in riferimento ai caratteri epocali – nel senso di specificamente legati a questa epoca – del malessere giovanile, che niente possa essere osservato se non con un occhio attento all’influenza delle nuove tecnologie, soprattutto ai modi in cui esse hanno trasformato la comunicazione tra pari e quella intergenerazionale. Con ciò non si vuole dire che la comunicazione tecnologica (la telefonia mobile e i *social network*, innanzitutto) siano responsabili di felicità o infelicità, ma che le forme – significativamente modificate – dell’esistenza di adolescenti e giovani, hanno molto a che fare con le strutture e i linguaggi tecnologici e che, di conseguenza, l’intervento pedagogico ed educativo verso di essi debba tenerne conto.

È, forse, opportuna una lettura comprensiva del fenomeno, che non si fermi agli aspetti deteriori, pur nominandoli. Non si può certo evitare di fare riferimento alla dipendenza che la costante connessione e possibilità di connessione inducono: il fatto di poter essere sempre in contatto produce un senso di disperata solitudine nel momento in cui gli strumenti possono non essere disponibili. Al contempo, la connessione virtuale spesso è ricca di distorsioni, fraintendimenti, che amplificano le ansie comunicative e sociali che ogni persona possiede già in partenza.

Ma, d’altra parte, la comunicazione “mobile” è anche ricca di possibilità che devono essere esplorate in tutto il loro significato pedagogico. Il contributo offerto, ad esempio, da Caron e Caronia su tale tema appare molto interessante: gli autori sono convinti che l’uso dei telefoni cellulari (di cui essi, comunque, mettono in evidenza l’elemento della “mobilità”), innanzitutto spinge genitori e figli a riformulare il loro rapporto educativo, giacché il telefono cellulare è, al contempo, strumento di autonomizzazione degli adolescenti e di controllo da parte degli adulti (Caron, Caronia, 2007, pp. 17-18), ma costituisce, segnatamente per gli stessi giovani, un elemento di identificazione culturale, visto che essi costruiscono per suo tramite, dei modelli comunicativi nuovi. Oggi il discorso andrebbe ulteriormente approfondito alla luce del comparire di un’evoluzione della telefonia mobile verso un’istantaneità ancora più compiuta; rimangono, tuttavia validi i principi di fondo della riflessione: «Quando gli adolescenti – scrivono gli autori nell’introduzione al testo – usano messaggi testuali (SMS) per chiacchierare, flirtare e spettegolare, quando si applicano a infiniti scambi scritti istantanei, essi reinterpretono la tecnologia per far fronte alle esigenze della loro cultura specifica» (Caron, Caronia, 2007, p. 19), e questo agire ha il significato di addomesticare la tecnologia che minaccia di addomesticarli.

I nuovi stili comunicativi hanno grandi pregi, quali quello di superare i limiti della comunicazione faccia-a-faccia, in qualche modo le barriere spaziali, offrendo percorsi di delocalizzazione e, insieme, di multilocalizzazione, che possono essere qui solamente accennati. Adolescenti e giovani, nel padroneggiare con naturalezza tali percorsi, paradossalmente indicano alle generazioni più anziane la punta di diamante di un ap-prodo scientifico che è stata loro opera.

In questa sede si è interessati in modo particolare a mettere in evidenza limiti e risorse dell’imperante dimensione tecnologica rispetto al compito di autorealizzazione che adolescenti e giovani si trovano di fronte. Senza dubbio, per le ragioni prima addotte, si può affermare che la padronanza tecnologica da parte dei giovani, proprio nel suo prefigurare la costruzione e uso di un codice linguistico, comunicativo e culturale originale, rappresenta per gli stessi soggetti un bacino a cui attingere per il percorso il

futuro individuale e quindi assume un valore positivo. Ciò si intende non solo in senso strettamente tecnico, cioè nel senso che si presume che la perizia e la performance tecnica da parte delle giovani generazioni possa essere un mezzo di realizzazione professionale futura (il che è già qualcosa di molto importante); ma proprio in senso simbolico, cioè di una struttura comunicativa e culturale che racchiuda i valori degli appartenenti a una generazione, che, in questo modo, avrebbero la forza per proporre la propria visione del mondo e di prendere spunto da essa per costruire i loro percorsi di vita individuali.

Ma nella comunicazione tecnologica ci sono, naturalmente, anche grandi rischi e uno, in particolare, discende dal problema della dipendenza di cui si è già fatta menzione: è questa stessa dipendenza dalla connessione istantanea che può privare l'adolescente e il giovane si un tempo di raccoglimento, in cui «coltivare la pura attenzione» (Cavana, 2015, p. 79), che è indispensabile proprio nei momenti di crisi, di svolta, nei passaggi esistenziali nei quali si determinano, in un senso o nell'altro, future traiettorie di realizzazione.

4. Un ruolo inedito per l'Università: “formare” giovani cittadini

Per l'università si sviluppa, al giorno d'oggi, un territorio di ricerca e azione in parte inedito, nel quale l'istituzione accademica possa proporre un intervento, rispetto alle molte sfaccettature del disagio giovanile, che sia più pregnante e diretto che in passato. Ci si riferisce al contesto della “Terza Missione” dell'università, che racchiude le diverse declinazioni di un ruolo propulsore dell'accademia rispetto alla crescita dell'ambiente circostante. Pensiamo, infatti, al compito e alla responsabilità che i corsi che formano pedagogisti ed educatori hanno anche in relazione all'intervento sul malessere, disagio, devianza ed esclusione nel mondo giovanile.

Il compito dell'università e, nello specifico dei corsi di scienze pedagogiche, rispetto agli adolescenti e giovani, è, naturalmente, sempre esistito in qualche termine, ma deve essere ristrutturato alla luce di un contesto socioeconomico che richiede alla stessa università di svolgere una funzione di più stretto contatto con i mondi reali delle professionalità che forma. È richiesto un ascolto più attento, uno sforzo maggiore di specializzazione, un riscontro più puntuale di quello abituale, verso le realtà multiformi dell'educazione. E tutto ciò dovrebbe avvenire non a scapito ma in armonia con la funzione, che chi scrive ritiene ancora assolutamente preminente, dell'università, che è quella di una ricerca che riesca a essere svincolata dalle contingenze socioeconomiche e che offra a ciascuno studente l'opportunità di perseguire il proprio talento più autentico.

Quale potrebbe essere una proposta di intervento da parte della pedagogia accademica verso il mondo del disagio giovanile? L'idea di un progetto costruito secondo il principio della ricerca-azione potrebbe essere quella più adeguata.

Come è comprensibile, il malessere adolescenziale e giovanile non sempre si manifesta entro spazi e modalità precise, in quanto, per la sua stessa natura evolutiva, ha un carattere, per certi versi, universale e indistinto. Può, inoltre, nascondersi tra le mura di

una crisi familiare, presso nuclei che hanno un aspetto normalissimo, può occultarsi a scuola, magari in strutture didattiche incapaci di ascoltare i ragazzi più in profondità, può confondersi in gruppi dei pari che appaiono equilibrati e in cui invece taluni esercitano abusi di potere su altri, spesso alberga tra i ragazzi e i giovani migranti, tra i quali allo spaesamento dovuto alle crisi di sviluppo si unisce quello, imponente, di uno sbalottamento che avviene in condizioni di estremo disagio.

Le comunità per minori, strutturate nelle forme di comunità di recupero o di altra natura, appaiono, nel contesto descritto, quello che potrebbe essere un buon punto di partenza. Esse, da un lato, raccolgono percorsi di vita di tipo svariato e, in questo modo, sperimentano il valore di una sintesi del molteplice in un progetto comune; dall'altro sono i luoghi in cui il malessere e la marginalità giovanile appaiono come elementi evidenti e conclamati, benché – occorre ricordare – non li contengano né, tantomeno, li esauriscano. La condizione degli ospiti delle comunità è quella di persone che vivono la loro età evolutiva in qualche modo in situazione di allontanamento dalla società (anche se i bambini e i ragazzi in questione spesso continuano a frequentare la scuola e altri luoghi di socializzazione, benché in modo protetto e mediato dalla comunità), in strutture, però, che hanno nell'obiettivo del reinserimento, della "reintegrazione" il loro principale compito educativo.

La storia dell'educazione – da Don Bosco a Don Milani, a Danilo Dolci e Paulo Freire, a Makarenko e Bertolini, prima nominati, per restare solo tra l'Ottocento e Novecento – è fitta di esperienze e sperimentazioni che hanno reso evidente ed esaltato un fatto sorprendente e cioè che le grandi scuole di cittadinanza nascono nell'alveo di situazioni di marginalità sociale, talvolta più in senso concretamente educativo e talvolta nello sviluppo di un'impostazione teorica organica, quale è, ad esempio, la *pedagogia degli oppressi*.

Riprendendo allora il problema di una rinnovata funzione dell'università nei confronti dei concreti processi di formazione individuali e comunitari, si può pensare a un ruolo della stessa che sia insieme di propulsione, monitoraggio e valutazione di percorsi di educazione alla cittadinanza, là dove essi siano costantemente partecipati e co-progettati con altre entità, quali la comunità e la scuola e in cui soprattutto il momento della valutazione sia inteso non come un "attribuire voti" alle persone o alle istituzioni, ma come un inglobare in disegni di ricerca i risultati acquisiti, per restituirli attraverso un'elaborazione critica agli stessi soggetti coinvolti nel percorso.

La riflessione che guida l'oggetto della ricerca è: quanto una formazione pro-sociale, mirata espressamente all'impegno civico e alla visione ecologica³, aiuti adolescenti e giovani a sviluppare strategie di superamento del disagio evolutivo e legato a situazioni di fragilità di tipo familiare, socio-economico e di devianza e a formulare/riprendere il percorso di autorealizzazione?

Come in ogni processo investigativo, accanto o a latere della domanda fondamentale ne sorgono o ne sono sin dall'inizio presenti delle altre: in questo caso, ad esempio,

³ Il riferimento non è solo all'educazione ambientale e non solo all'ambiente in senso naturale, ma a un'educazione alla visione interconnessa della realtà, dalla quale discende un approccio di presa in cura dell'individuo e degli elementi del suo sistema nel suo complesso.

quali e quanti benefici trae la società intera dai percorsi descritti; quali e quanti le strutture comunitarie coinvolte, nella loro interessezza; quale ruolo e valore possiedono le professionalità formate nei nostri ambiti disciplinari – *in primis* educatori e pedagogisti– nello specifico dell'educazione alla cittadinanza?

I progetti educativi collegati con l'ambito civico, sociale ed ecologico sono molteplici, si preferisce, perciò, indicare un concetto che nei principi e nella sostanza è capace di raccogliarli: il *Service Learning*. Nato negli Stati Uniti, ma presente in diverse varianti anche in America Latina e in Europa, rappresenta l'idea di incentivare l'apprendimento di adolescenti e giovani attraverso il servizio alla comunità. Le sue caratteristiche sono l'ambizione di far partecipare i ragazzi sin dall'inizio del percorso, esercitandoli non solo a eseguire compiti, ma a raccogliere bisogni sociali e comunitari e l'ambizione di modificare strutturalmente la didattica scolastica e non a costituirne un semplice complemento (Vigilante, 2014). Il *Service Learning* nasce nella scuola, è vero, ma ciò non lo rende meno interessante o meno opportuno in altre istituzioni educative; al contrario, pensare a una sua estensione (che non è mai un'applicazione diretta e acritica, ma semmai una reinvenzione) a realtà dalle caratteristiche peculiari come le comunità di recupero, le case-famiglia, le comunità per minori, rappresenta uno sforzo per avvicinarsi a una cittadinanza che è tale solo se include realmente e capovolge la logica assistenziale. Per essa, infatti, i poveri e gli emarginati si assistono, ma essi non divengono veri attori sociali, cui è offerta la possibilità di modificare i rapporti esistenti e di capovolgere destini individuali e di gruppo che appaiono già tracciati.

Ma in conclusione si vorrebbe indicare quello che appare essere il requisito pedagogico più importante, che dovrebbe guidare i progetti di educazione alla cittadinanza rivolti ad adolescenti e giovani in situazione di disagio e che spetterebbe proprio all'università assumere, nella sua qualità di elaboratore di esperienza. Reinterpretando Mezirow, dovremmo preoccuparci soprattutto di comprendere quanto un percorso di accompagnamento educativo abbia fatto apprendere delle nozioni precostituite, ma quanto esso abbia contribuito a cambiare le prospettive di osservazione della realtà di una ragazza o di un ragazzo e quanto esso abbia nutrito il loro progetto di vita.

Bibliografia

- Bateson, G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Bertolini, P. (1965), *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. Bologna, Malipiero.
- Borgna, E. (2004), *Adolescenze ferite dalle emozioni*, in «Animazione sociale», 3, 181, 2004, pp. 95-96.
- Calaprice, S. (2015), *I nuovi modi e i nuovi mondi del disagio giovanile: quale pedagogia inclusiva?*, in M. Tomarchio, M., Ulivieri, S. (2015, a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa, pp. 385-392.
- Caron, A. H., Caronia, L (2007), *Moving Cultures: Mobile Communication in Everyday Life*, McGill-Queen's University Press, Montreal and Kingston.
- Cavana, L. (2015), *La sfida dell'esemplarità adulta: educarsi per educare*, in Marescotti, E. (2015, a cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*, Milano, Mimesis, pp. 67-82.
- Comenius, J. A. (1968), *Pampaedia*, Armando Armando, Roma.

- Erikson, E. H. (2001), *Infanzia e società*, Armando, Roma.
- Fadda, R. (2014), *Nell'universo della sofferenza. L'infermiere dall'oggettivismo del curare al soggettivismo umanistico dell'aver cura*, in Mortari, L., Camerella, A. (2014, a cura di), *Fenomenologia della cura*, Liguori, Napoli, pp. 83-108.
- Galimberti, U. (2007), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano.
- Goleman, D. (2001), *Intelligenza emotiva. Che cos'è. Perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano.
- Makarenko, A. S. (1966), *Poema pedagogico*, a cura di L. Lombardo Radice, Editori Riuniti, Roma.
- Mariani, A. M. (2000), *Divieni ciò che sei*, in Mariani, A. M. (2000, a cura di), *I giovani adulti. L'educazione che non c'è più, la formazione che non c'è ancora*, Unicopli, Milano, pp. 23-54.
- Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mottana, P. (2005), *Curare lo sguardo per riabitare il mondo. Considerazioni inattuali su adolescenza, educazione e immaginario*, intervista di A. Marchesi, in «Animazione Sociale», 35, 5, 2005, pp. 3-10.
- Pavan, A. (2003), *Formazione continua. Dibattiti e politiche internazionali*, Armando, Roma.
- Serra, M. (2015), *Gli sdraiati*, Feltrinelli, Milano.
- Vigilante, A. (2014), *Il Service Learning: come integrare apprendimento e impegno sociale*, in «Educazione Democratica», IV, 7, 2014, pp. 155-193.

10. Il laboratorio di apprendimento e insegnamento nell'ottica della *lifelong, lifewide* e *lifedeeep education*

di *Laura Cerrocchi* – Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

1. Il laboratorio: tra educazione alla logica della scienza e alla storicità della coscienza

La società contemporanea è erede di un Novecento complesso e inteso come secolo di rottura e di continuità con la tradizione (anche e soprattutto a livello pedagogico), particolarmente segnato dalla reciprocità tra progresso scientifico e tecnologico e movimenti di trasformazione sociale che ha posto - fra gli altri - rispettivamente i temi-problemi - non separabili - della educazione alla logica della scienza e della educazione alla storicità della coscienza (Cambi, 2008).

Come sappiamo, l'educazione coincide con un processo e/o una pratica tipicamente umana di ricostruzione dell'esperienza che coinvolge le età, i luoghi e le relazioni di vita. Sebbene possa tradursi nelle ricadute di esperienze non intenzionalmente predisposte (si pensi a quelle vissute per caso o a un episodio e/o a un soggetto che - pur senza un intervento appositamente formalizzato - ha svolto un ruolo di mentore), l'educazione riportata all'interno della pedagogia (caratterizzata dalla ricorsività fra teoria e prassi della modificabilità umana) (Frabboni, Pinto Minerva, 1994) ha rimandato alla responsabilità per questo sapere - come per la società e i contesti educativi scolastici ed extrascolastici - di confrontarsi (sul piano conoscitivo) con l'accusa e di attrezzarsi (sul piano progettuale) di fronte al rischio di perpetuare e/o amplificare le discriminazioni e/o le condizioni di oppressione in cui possono tradursi le variabili bio-psicologiche e socio-culturali a fronte delle sperequazioni che segnano soggetti singoli e collettivi.

In che rapporto questo tema-problema si pone con il laboratorio di apprendimento e insegnamento? Sebbene si tratti di un quesito che apre questioni complesse e articolate, ne verranno esplorate alcune possibili chiavi di lettura e fattori di intervento per quanto riguarda i laboratori a valenza pedagogica e didattica, tenendo conto della reciprocità fra macrosistema, sistemi intermedi e microsistema.

2. Il laboratorio come sintesi fra prassi e teoria

La letteratura pedagogica e didattica sul laboratorio come sintesi fra teoria e prassi è stata feconda e non separabile dalla storia dell'educazione e della pedagogia.

L'interesse al laboratorio come tempo, spazio e rapporto - fisico, mentale (in senso cognitivo e affettivo), sociale e culturale - di riunione fra la prassi e la teoria e/o in cui l'insegnamento deve muovere dall'apprendimento va letto entro le coordinate del cambiamento sociale e culturale che - come anticipato - è apparso dirimente nel Novecento sulla scorta dell'eredità dei secoli passati (Cambi, 2008): (con forte semplificazione di un intreccio di cambiamenti, sottolineiamo soprattutto che) l'industrializzazione e l'urbanizzazione comportarono - rispettivamente - la necessità di alfabetizzare/istruire alla tecnica e di socializzare/educare alla convivenza democratica.

In particolare il gruppo da istruire e/o educare non si caratterizza più per un soggetto tipo, rispetto al quale è sufficiente l'insegnamento tanto che questo si traduca in apprendimento, ma richiede a chi lo conduce di tener conto - contemporaneamente - dei bisogni - espressi e da attribuire - estremamente diversificati per ciascuno e tutti i membri (Cerrocchi, 2012).

Da un lato si è posto il problema del passaggio da un'educazione rivolta alla élité (costituita da un discendente infanzia, maschio, integro, borghese, bianco) a un'educazione rivolta alla massa (traducendosi - anche e soprattutto entro le istanze della pedagogia popolare - nella necessità della educazione degli adulti, del genere femminile, di soggetti con deficit psicofisici, della classe subalterna, della cultura minoritaria) entro le istanze storiche e culturali di una denuncia sociale. Questo secondo target era stato lungamente privato delle condizioni prima di accesso poi di successo scolastico ed educativo, nonché vittima della perpetuazione del divario tra scuola e vita, supportata dalla spaccatura fra teoria e prassi intese come culture di genere, di profilo psicofisico, di classe sociale e di gruppo etnico. La disuguaglianza nella possibilità di inclusione e integrazione sociale cioè si originava e si origina sulla base della disuguaglianza culturale che vedeva e/o vede la donna, il soggetto non integro a livello fisico o psichico, la classe sociale subalterna e la cultura minoritaria privati della cultura teorica e relegati a una cultura fatta di sola pratica di vita (Frabboni, Pinto Minerva, 1994; Cambi, 2008; Cerrocchi, 2012).

Senza dimenticare la ricca e articolata produzione pedagogica, scegliamo di individuare - per approssimazione didascalica - due posizioni che si sono confrontate sulla educazione dell'uomo nuovo e/o di un nuovo umanesimo: le istanze pedagogiche maturate entro le linee progressiste del pragmatismo, secondo una teoria logica della azione, posero l'ipotesi di una scuola come laboratorio di idee e di democrazia, in cui raccogliere in scala ridotta e semplificata il mondo esterno per esperirlo attraverso una palestra cognitiva e relazionale (Dewey, 1949): la coscienza era intesa l'esito di uno sviluppo reso possibile da un'educazione tipica della logica della scienza, attiva e interattiva; le istanze pedagogiche maturate entro le linee materialiste del socialismo, secondo una praxis sociale della disciplina cosciente, posero l'ipotesi di una scuola come cellula storica e culturale, aderente perché interna al mondo concreto e reale a livello mentale e sociale (Makarenko, 1960; Gramsci, 1972): la coscienza era intesa l'esito di un apprendimento reso possibile da un'educazione entro le coordinate della vita collettiva, socialmente necessaria, quindi dapprima responsabilmente mediata, e culturalmente segnata, e poi esito di una autonoma evoluzione.

Dall'altro, dunque, si è posta la pedagogia che, svincolandosi teoricamente e per quanto possibile dalla filosofia, nella ricorsività fra teoria e prassi, ha recepito e sintetizzato il contributo scientifico e di metodo (quantitativo e qualitativo) delle scienze

dell'educazione (Frabboni, Pinto Minerva, 1994; Visalberghi, Maragliano e Vertecchi, 1983) per assumere - via via - la *lifelong, lifewide e lifedeep education* (Dozza, 2012) e/o l'istanza di una educazione lungo, largo e in profondità come interiorizzazione e sintesi delle dimensioni (fisica, cognitiva, affettiva, etica ed estetica) di vita.

La pedagogia è stata tenuta a conoscere il modo in cui la società organizza aggregati sociali (con particolare riferimento alle agenzie e agli attori del sistema formativo formale e non formale) e, allo stesso tempo, a intervenire – delineando modelli di scuola e/o comunità educativa come particolare istituzione-istituente (nella quale l'accesso e l'uso della parola rende co-costruttori) - sul modo in cui potrebbe e dovrebbe meglio garantire attraverso questi a ciascuno e a tutti (indipendentemente dal genere, dall'età, dal profilo psico-fisico, dalla provenienza sociale e dall'appartenenza etnico-antropologica) democrazia cognitiva e sociale, nella sua inscindibilità come - fra le altre - in quelle tra alfabetizzazione/istruzione e socializzazione/educazione, educazione-prevenzione-recupero.

L'educazione, assunta a livello pedagogico, - nei tempi, nei luoghi e nelle relazioni – ha dovuto responsabilmente caratterizzarsi sul piano della cura del contesto (altrimenti le discriminazioni in entrata dovute alle variabili assegnate verrebbero cronicizzate e/o amplificate) e dell'attivazione del soggetto (altrimenti verrebbe posto in condizione di dipendenza dal contesto culturale e umano che, dunque, lo assiste e non educa).

Pertanto l'attenzione al laboratorio e/o alla pratica laboratoriale¹ si pone in linea con la pedagogia, sapere teorico e pratico che ha dovuto progressivamente corrispondere a una ricerca, a una azione e a una formazione capace di evitare specialismi e tale da porre l'uomo (indipendentemente dal genere, dal profilo psico-fisico, dalla classe sociale, dal gruppo etnico-antropologico) in possesso di tutte le sue facoltà (fisiche, cognitive, affettive, etiche ed estetiche), tanto da non risultare alienato (Marx, 2004) né dai prodotti, né dai processi, bensì attivo e consapevole, autonomo (riconoscendo l'autonomia come una variabile dinamica e funzionale, cioè che si modifica nel tempo e che riguarda diverse aree di funzionalità, ossia che può essere conquistata e/o riconquistata attraverso la vicinanza delle aree di corretto funzionamento e il sostegno e la sfida forniti dai processi e dalle pratiche ambientali, sociali e culturali, della educazione

¹ Il laboratorio diventa una pratica cognitiva e sociale, caratterizzata – peraltro – dalla ricorsività tra individuo e gruppo. Se il metodo fa parte del contesto e viceversa (Dozza, 2006), l'apprendimento di livello superiore consiste nell'apprendere il contesto dell'apprendimento di livello logico inferiore (Bateson, 1976, pp. 313-314). La propensione a riflettere sulla propria attività prima, durante e dopo il suo svolgersi – scrive Dozza (2006) – è una modalità di pensiero, un abito mentale che si coltiva in modo indiretto: il problema del metodo nella formazione di abiti di pensiero riflesso è quello di stabilirne le condizioni (Dewey, 1961, pp. 122- 123). Quindi, «con specifico riferimento al gruppo, possiamo fare due ordini di considerazioni: (1) lavorando in gruppo s'impara a lavorare in gruppo, ossia si imparano teorie, metodologie e tecniche di conduzione e di comportamento; (2) il gruppo di lavoro rappresenta il contesto che permette la co-costruzione di conoscenze, abilità, pensiero riflessivo, comprensione sia del compito su cui il gruppo si impegna sia dello sviluppo delle relazioni e delle dinamiche (seppure questo secondo obiettivo raramente viene esplicitato)» (Dozza, 2006, pp. 27-28).

e dell'istruzione) e socialmente responsabile nei termini di uno sviluppo ecologicamente ed eticamente sostenibile.

3. Dal sistema d'ipotesi alla cornice organizzativa degli interventi

La possibilità di promuovere il laboratorio nell'ottica della formazione multidimensionale e/o integrale ovvero in profondità come interiorizzazione e sintesi delle dimensioni di soggetti singoli e collettivi lungo e largo la vita è fortemente correlata alla inscindibilità: a) della pedagogia (di cui la formazione² è categoria reggente e comprendente) e della didattica³; b) dell'educazione e dell'istruzione (Frabboni, 2004; Baldacci, 2006), riconoscendo il sapere come cultura che si traduce in cura di sé, degli altri e del mondo⁴.

In quest'ottica, il contributo del laboratorio di apprendimento e insegnamento non può che essere coltivato anche entro un modello comunitario caratterizzato dalla ricorrenza fra ricerca, formazione e azione, di tipo curricolare e professionale, soprattutto all'ambito pedagogico e didattico, - locale, nazionale e, auspicabilmente entro certe chiavi, internazionale.

² La formazione si pone quale sintesi fra le determinanti dello sviluppo - biologico e psicologico - (ossia fattori di natura) e i processi e le pratiche dell'educazione e dell'istruzione (ossia fattori di società e cultura), cioè transazione che si spende tra soggetto biopsicologico, società e cultura (Frabboni e Pinto Minerva, 1994) e/o co-evoluzione.

³ La didattica fornisce il suo contributo come parte del sapere pedagogico tesa a conoscere e a progettare sul trasferimento e sulla generazione del sistema simbolico-culturale, ossia sul processo e sulle pratiche di insegnamento-apprendimento (Frabboni, 2004).

⁴ L'inseparabilità tra pedagogia e didattica rimanda a quella fra i processi e le pratiche di educazione e di istruzione, fattore immanente di un buon laboratorio che è tale quanto più capace di farsi terreno di sintesi fra la prassi e la teoria, cioè del lavoro e della parola, del fare e del dire e in cui un ruolo centrale, dunque, è assunto dalla funzione intersoggettiva del linguaggio (nelle sue diverse forme) (Vygotskij, 1954) che consente di mettere in comunicazione con il pensiero, l'emozione e l'azione dell'altro tanto da pervenire a co-costruzioni entro la ricorsività fra prassi e teoria. Nel laboratorio, dunque, la cognizione, l'affettività e l'azione vanno assunte nella loro inseparabilità e nella reciprocità tra dimensione individuale e sociale: l'intelligenza è emotiva e relazionale (se l'emozione e la relazione non funzionano bene viene ad essere inibita), mentre l'emozione e la relazione possono essere educate (l'affettività può essere resa intelligentemente decisionale e operativa). L'educazione come socializzazione agli oggetti della cultura, ad altri soggetti in posizione asimmetrica o simmetrica e a fattori organizzativi di contesto è perseguibile attraverso l'istruzione come alfabetizzazione. L'istruzione ha sempre un abito educativo, infatti insegnando si educa a specifici schemi di azione e modelli di pensiero, nonché a disposizioni affettivo-motivazionali; l'alfabetizzazione diventa mezzo di socializzazione ossia di coscientizzazione per emanciparsi il più possibile dalle forme di oppressione dovute a variabili e condizioni bio-psicologiche e socioculturali che si traducono in subalternità e alienazione per soggetti singoli e collettivi.

La modernizzazione dovrà assumere la complessità del tema nella società contemporanea⁵ e dei suoi nuclei centrali, quali: il ruolo connettivo della pedagogia e della didattica fra le scienze dell'educazione; il rapporto fra i saperi umanistici e scientifici⁶; il contributo della pedagogia e della didattica funzionale a creare coerenza tra osservazione-progettazione-conduzione-valutazione-documentazione (in funzione revisionale-formativa e di ri-orientamento delle pratiche pedagogico-didattiche), quello delle discipline che trattano i differenti campi d'esperienza nonché delle didattiche disciplinari. A livello conoscitivo e progettuale, risulta fondamentale rilevare le caratteristiche e monitorare i cambiamenti - latenti e/o espliciti - dei modelli organizzativi e degli schemi pedagogici e didattici dei setting laboratoriali⁷ per riqualificare formazione e professionalità anche attraverso la eventuale co-progettazione - tra mondo accademico, scolastico ed educativo di tipo extrascolastico - di strumenti di valutazione formativa e strategie di innovazione della *lifelong, lifewide e lifedeeep education* sul piano del rapporto tra didattica, ricerca e Terza Missione (quindi anche lavoro e/o, oltre la formazione iniziale, quella in servizio) a partire dal legame fra insegnamenti, laboratori, tirocini⁹ (anche nella tipologia dei progetti) e tesi di laurea.

⁵ L'educazione si pone - da sempre e sempre più - come emergenza e risorsa, sostegno e sfida in una società caratterizzata da forti tendenze del cambiamento, con particolare, ma non esclusivo, riferimento all'allungamento del ciclo/corso di vita, all'esplosione della tecnica e della cultura simbolica, all'alfabetizzazione debole, alla nascita e/o alla compresenza di agenzie e attori che concorrono, affiancandosi a quelle/i classiche/i riferibili alla famiglia e alla scuola, all'educazione e all'istruzione e all'irruzione di una società multiculturale, nonché alle rispettive ricadute (Frabboni, Pinto Minerva, 1994).

⁶ Sul piano della formazione, appare necessario - al pari della conoscenza scientifica - che nel laboratorio sia possibile coltivare contemporaneamente due tipi di pensiero: quello logico-paradigmatico e/o scientifico e quello narrativo, entrambi indispensabili ma se presi da soli insufficienti; si tratta di integrare scienze esatte (prevalentemente mosse da un logos teso a controllare la realtà e le rispettive risposte) e scienze umane (prevalentemente mosse da un eros teso a compenetrarsi con la natura orientando di conseguenza gli schemi di pensiero e i modelli di azione), scegliendo cosa e come e coltivando apprendimento significativo e interdipendenza positiva.

⁷ Si tratta della messa a punto di validi *setting* di indagine e innovazione, caratterizzati da disciplinarietà e interdisciplinarietà, individualizzazione e ricerca gruppo, innovazione e intersettorialità, integrazione di strumenti quantitativi e qualitativi, con particolare attenzione a saperi, culture e profili professionali funzionali allo sviluppo di conoscenze, competenze, abilità e all'inclusione e all'integrazione culturale e sociale che si traducano in occupabilità.

⁸ Sul piano della messa a punto del setting di laboratorio, si tratta di creare coerenza e congruenza tra occupazione, organizzazione e dinamica di gruppo, funzionali a pervenire a una coordinazione cognitiva e sociale dei punti di vista (in termini di pensiero, emozione e azione) dei membri in conflitto e di una gestione capace di superare eventuali dinamiche antigruppo (Nitsun, 1996; Dozza, 2000), tenendo in equilibrio prodotti e processi senza scendere in deviazioni economicistiche o fusionali e considerando la vita cognitiva e i rispettivi percorsi dell'affettività e la vita affettiva e i rispettivi percorsi dell'intelligenza (Montuschi, 1983; Cerrocchi, 2008).

⁹ Il laboratorio consente di coordinare il pensiero e l'azione con quella degli altri, di riflettere sulla pratica didattica e di far emergere anche la necessità di un supporto sul piano del vissuto professionale e a chi è implicato nella formazione iniziale fare esperienze innovative da riportare nei contesti professionali, con un positivo riscontro sia da parte del target che del personale in servizio.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2006), *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma.
- Bertin, G. M. (1968), *Educazione alla ragione: lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma.
- Biggs, J. (1999), *Teaching for Quality Learning at University*, SRHE, Open University Press, Bucknigham, UK.
- Cambi, F. (2008), *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Bari.
- Cerrocchi, L. (2012), *La scuola di Barbiana. Un'esperienza di pedagogia popolare fra teorie e prassi educative*, Adda, Bari.
- Contini, A. (2013), Metafora e razionalità immaginativa, in Corni F. (2013, a cura di), *Le scienze nella prima educazione: un approccio narrativo a un curriculum interdisciplinare*, Erickson, Trento.
- Dewey, J. (1949), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dozza, L. (2012), Apprendimento permanente: una promessa di futuro, in Dozza, L. (2012, a cura di), *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*, pp. 15-30, FrancoAngeli, Milano.
- Dozza, L. (2008), Il laboratorio come contesto di co-costruzione di specifiche intelligenze, in La Face Bianconi, G., Frabboni, F. (2008, a cura di), *Educazione musicale e Formazione, Dipartimento Musica e Spettacolo Università di Bologna*, 12-14 maggio 2007, pp. 427-445, FrancoAngeli, Milano.
- Dozza, L. (2003), *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze.
- Felisatti, E., & Mazzucco, C. (2013), *Le competenze verso il mondo del lavoro*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Frabboni, F. (2004), *Il laboratorio*, Laterza, Roma-Bari.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Gramsci, A. (1972), *L'alternativa pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Makarenko, A. S. (1960), *Pedagogia scolastica sovietica*, Armando, Roma.
- Marx, K. (2004), *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, Einaudi, Torino.
- Mezirow, J. (1997), Transformative learning: Theory to practice, in P. Cranton (1997, Ed.), *Transformative learning in action: Insights from practice – New directions for adult and continuing education*, No. 74 (5-12), Jossey-Bass, San Francisco.
- Montuschi, F. (1983), *Via affettiva e percorsi dell'intelligenza*, La Scuola, Brescia.
- Premoli, S. (2015), *Educatori in ricerca. Un'esperienza locale tra teorie e pratiche*, Carocci, Roma.
- Visalberghi, A., Maragliano, R., & Vertecchi, B. (1983), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- Vertecchi, B., & Agrusti, G. (2008), *Laboratorio di valutazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Vygotskij, L. S. (1954), *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbera, Firenze.

Valorizzare l'apprendimento attraverso la certificazione delle competenze: proposte metodologiche per la scuola del primo ciclo

di Davide Capperucci – Università degli Studi di Firenze

Abstract: This paper presents an exploratory research aimed at building a methodological model called the Va.R.C.Co. Model (Assessment, Rubrics, Certification of Achievements Model) for the certification of achievements in primary and lower secondary schools. Given the central role that the competences have assumed within the school curriculum in many European countries (Recommendation of the European Parliament and of the Council, 18 June 2006), it becomes important to develop methodological models to certify pupils' learning outcomes.

Keywords: learning, competences, assessment, certification of achievements, rubrics

1. Formazione scolastica e sviluppo di competenze: una sfida possibile

Compito prioritario della scuola è quello di sviluppare al meglio le potenzialità di ciascun alunno, affinché queste possano trasformarsi in competenze spendibili in ambito scolastico, professionale e in molteplici contesti di vita. Sia il Regolamento sull'autonomia scolastica (DPR n. 275/1999) che le *Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo* (2012), hanno evidenziato con chiarezza la centralità delle competenze all'interno del curricolo scolastico, e come, a partire da queste, debbano essere ripensate sia la progettazione formativa che la didattica (Pellerey, 2010; Bottani, 2007). La maturazione di competenze di base e di cittadinanza¹, pertanto, rappresenta il traguardo finale cui la scuola deve tendere e, al contempo, il risultato di apprendimento più importante, in grado di attestare la qualità e l'efficacia dell'istruzione (Perrenoud, 2003; Rey, 2003). Oltre alla progettazione e alla valutazione delle competenze acquisite, un modo per riconoscere i prodotti dell'apprendimento è quello della loro certificazione. La certificazione delle competenze infatti permette di attestare all'esterno del contesto scolastico, la padronanza e la complessità delle competenze maturate dagli alunni al termine di un percorso scolastico di media e lunga durata. Il

¹ In merito alle molteplici categorizzazioni del costrutto di competenza presenti in letteratura, in questo caso faremo riferimento alle cosiddette «competenze di base» e «competenze chiave di cittadinanza», secondo quanto previsto dal DM n. 139/2007.

senso della certificazione delle competenze non va letto solo in termini di *accountability*, come vorrebbero le recenti teorie neoliberiste, ma soprattutto nella prospettiva della valorizzazione dell'apprendimento del soggetto, che, grazie ad essa, può rendere visibile a sé e agli altri, la sua capacità di agire e intervenire con successo sui problemi (Capperucci, 2011).

Il presente contributo illustra gli esiti di un percorso di ricerca-formazione, realizzato con insegnanti del primo ciclo, finalizzato a supportare sul piano metodologico il lavoro dei docenti rispetto alla certificazione delle competenze degli alunni.

2. La certificazione delle competenze in ambito scolastico

Oggi la certificazione delle competenze rappresenta un tema molto dibattuto all'interno del contesto scolastico, anche alla luce dei recenti provvedimenti ministeriali che hanno inteso definire modalità e procedure comuni a livello nazionale.

Per evitare che la certificazione delle competenze venga ridotta a mero adempimento burocratico, è necessario che gli insegnanti ne comprendano a pieno il significato e le finalità, valorizzando gli aspetti formativi e orientativi che ad essa si accompagnano.

Negli Ordinamenti del primo ciclo d'istruzione la certificazione delle competenze è prevista dal D.P.R. n. 122 del 22 giugno 2009, ma di recente nuove disposizioni sono contenute nella CM n. 3, prot. n. 1235 del 13 febbraio 2015, con cui il Ministero ha reso noto un documento nazionale da estendere in via sperimentale e graduale a tutte le scuole primarie e secondarie di primo grado a partire dall'anno scolastico 2014/2015.

La circolare ministeriale del 2015 prevede che il documento di certificazione sia consegnato dalla scuola al termine della classe quinta primaria e terza di scuola secondaria di primo grado, alla famiglia dell'alunno e, in copia, all'istituzione scolastica o formativa del ciclo successivo. La certificazione delle competenze non sostituisce il documento di valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli alunni, ma si accompagna a questo in modo da aggiungere informazioni qualitative utili a descrivere i risultati del processo formativo dell'alunno. In questo senso si tiene conto della processualità e dell'unitarietà dell'istruzione del primo ciclo, riconoscendo alla certificazione la funzione di: 1. promuovere il raccordo tra ordini di scuola diversi, nella prospettiva della continuità e verticalità del curriculum; 2. sostenere e orientare gli alunni nel loro percorso di apprendimento sino al conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica professionale. La certificazione, pertanto, non deve essere percepita dal corpo docente come l'ennesimo onere amministrativo, bensì come un atto educativo in grado di indicare in maniera autentica e trasparente il livello di competenza raggiunto dall'alunno a seguito di un processo formativo di cinque e tre anni.

Che cosa le scuole sono chiamate a certificare in uscita dalla scuola primaria e secondaria di primo grado? Il documento di certificazione fa riferimento agli indicatori di competenza del *Profilo dello studente* previsto dalle *Indicazioni Nazionali* (2012). Detto *Profilo* rappresenta «l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano» (MIUR, 2012, p. 16), pertanto costituisce un comune punto di riferimento per tutta la scuola del primo ciclo.

La CM n. 3/2015 prevede due schede di certificazione, una per la scuola primaria, l'altra per la scuola secondaria di primo grado. Esse riportano le medesime competenze da certificare, con l'indicazione delle discipline che hanno contribuito al loro sviluppo. Gli indicatori per la scuola primaria sono gli stessi della scuola secondaria di primo grado, ma presentano livelli di padronanza semplificati in base all'età e al grado di sviluppo dei bambini. Questi ultimi sono infine messi in relazione con le otto "competenze chiave di cittadinanza per l'apprendimento permanente", previste dalla Raccomandazione europea del 2006, allo scopo di promuovere una prospettiva di *lifelong learning* che ha avvio nella scuola e che continua in seguito anche nella vita adulta (*Tabella 1*).

Tabella 1 – Indicatori di competenza del documento nazionale di certificazione in uscita dalla scuola primaria e dalla scuola secondaria di primo grado

	Profilo delle competenze in uscita dalla scuola primaria	Profilo delle competenze in uscita dalla scuola secondaria di I grado	Competenze chiave di cittadinanza
1	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati, di raccontare le proprie esperienze e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.	Comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione.
2	È in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana.	Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea. Utilizza la lingua inglese nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.	Comunicazione nelle lingue straniere.
3	Utilizza le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche per trovare e giustificare soluzioni a problemi reali.	Le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero logico-scientifico gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche.	Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia.

4	Usa le tecnologie in contesti comunicativi concreti per ricercare dati e informazioni e per interagire con soggetti diversi.	Usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo.	Competenze digitali.
5	Si orienta nello spazio e nel tempo; osserva, descrive e attribuisce significato ad ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.	Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.	Imparare ad imparare. Consapevolezza ed espressione culturale.
6	Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è in grado di ricercare ed organizzare nuove informazioni.	Possiede un patrimonio organico di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.	Imparare ad imparare
7	Utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco.	Utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società.	Consapevolezza ed espressione culturale
8	In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime negli ambiti motori, artistici e musicali che gli sono congeniali.	In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime in ambiti motori, artistici e musicali che gli sono congeniali.	Consapevolezza ed espressione culturale
9	Dimostra originalità e spirito di iniziativa. È in grado di realizzare semplici progetti.	Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede. È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.	Spirito di iniziativa e imprenditorialità
10	Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.	Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti. Orienta le proprie scelte in modo consapevole. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.	Imparare ad imparare. Competenze sociali e civiche

11	Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.	Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità.	Competenze sociali e civiche
12	Ha cura e rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente come presupposto di un sano e corretto stile di vita.	Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc.	Competenze sociali e civiche

Per certificare le competenze acquisite sono previsti quattro livelli, accompagnati da una descrizione sintetica valida per tutti e dodici gli indicatori del *Profilo (Tabella 2)*.

I quattro livelli di certificazione sottolineano la processualità e verticalità delle competenze del primo ciclo, evidenziando come molte di esse attraversino più ordini e gradi scolastici in quanto strettamente connesse allo sviluppo delle competenze di base e alla formazione dell'uomo e del cittadino. Esse si differenziano soprattutto per il grado di autonomia, responsabilità e padronanza con cui vengono manifestate in contesti reali (Castoldi, 2016; Petracca, 2015; Maccario, 2012).

Tabella 2 – Livelli e descrittori per la certificazione delle competenze

Livello di certificazione	Descrittore sintetico
A – Avanzato	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.
B – Intermedio	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
C – Base	L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
D – Iniziale	L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

3. Certificazione delle competenze e rubriche di valutazione: il percorso di ricerca-formazione legato al modello Va.R.C.Co.

Nelle Linee Guida allegate alla CM n. 3/2015 è scritto che al raggiungimento degli indicatori del *Profilo dello studente*, oggetto di certificazione, si arriva grazie al lavoro attorno ai traguardi per lo sviluppo delle competenze delle discipline previste dalle Indicazioni Nazionali. Da qui la necessità di costruire una stretta connessione tra la progettazione del curricolo, la valutazione e la certificazione delle competenze, individuando specifici raccordi tra i traguardi per lo sviluppo delle competenze e il *Profilo dello studente*.

Per far fronte a questa necessità, espressa anche dalle scuole-campione delle diverse regioni coinvolte nella sperimentazione del modello nazionale di certificazione, è stato elaborato il modello Va.R.C.Co. (VALutazione, Rubriche, Certificazione delle COMpetenze), finalizzato a fornire un supporto metodologico sia alle scuole che agli insegnanti.

3.1. Finalità del percorso di ricerca-formazione

La principale finalità del percorso di ricerca-formazione che ha portato all'elaborazione del modello Va.R.C.Co. è stata quella di costruire un modello metodologico, condiviso e co-progettato con le scuole, in grado di individuare un raccordo coerente tra tre oggetti, ovvero: 1) i traguardi per lo sviluppo delle competenze; 2) gli indicatori del documento di certificazione; 3) gli indicatori del *Profilo dello studente*.

3.2. Campione e definizione del disegno di ricerca

La ricerca-formazione connessa al modello Va.R.C.Co. ha coinvolto, da marzo a dicembre 2015, venticinque istituzioni scolastiche del primo ciclo della Toscana, costitutesi in rete e coinvolte nella sperimentazione del nuovo documento di certificazione a partire dall'a.s. 2014-2015. Ciò si è reso possibile a seguito della sottoscrizione di una convenzione tra l'Università di Firenze e l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, che ha previsto anche la costituzione di un apposito Tavolo regionale per la certificazione delle competenze all'interno di quello già esistente sulle Misure di accompagnamento alla sperimentazione delle *Indicazioni Nazionali* (2012).

Il percorso di ricerca-formazione realizzato con le scuole si è articolato in tre momenti: 1. una prima fase che ha visto lavorare assieme 75 docenti-referenti per la certificazione delle competenze e un gruppo di ricercatori universitari per l'elaborazione di un modello metodologico in grado di accompagnare le scuole nel processo di certificazione a partire dall'uso del documento nazionale proposto dal Ministero; 2. una seconda fase in cui il modello elaborato è stato socializzato e condiviso all'interno dei singoli

istituti di appartenenza; 3. una terza fase in cui il gruppo di ricerca allargato, composto da ricercatori e docenti-referenti, ha rivisto in forma definitiva il modello alla luce delle indicazioni migliorative suggerite dai colleghi docenti degli istituti afferenti al campione.

3.3. Metodologie e strumenti di ricerca

Sul piano metodologico è stato privilegiato l'approccio della ricerca-formazione (Creswell & Plano Clarke, 2011), valorizzando sia il contributo derivante dalla saggezza della pratica che l'apporto della ricerca didattico-sperimentale.

Per quanto riguarda gli strumenti impiegati per accompagnare i docenti verso la certificazione delle competenze sono state individuate le rubriche di valutazione, in virtù della funzionalità che queste presentano sia sul fronte della progettazione curricolare che su quello della descrizione per livelli di padronanza delle competenze da certificare. Come indicato da molteplici studi (Goodrich, 1996; Danielson & Hansen, 1999; McTighe & Wiggins, 2004; Stevens & Levi, 2005), la rubrica è in grado di descrivere, grazie ad appositi indicatori/descrittori di prestazione, quello che l'alunno è stato in grado di dimostrare nell'esecuzione di un compito. Mediante le rubriche è possibile rilevare, servendosi di evidenze, se e come i traguardi stabiliti in precedenza sono stati raggiunti, dedicando un'attenzione particolare al livello di padronanza rilevato (Comoglio, 2002; 2003). La rubrica è funzionale ad individuare le *dimensioni* (aspetti costitutivi) di una competenza, che per mezzo di una scala di qualità, possono essere articolate per livelli di padronanza e correlate con la complessità del comportamento che l'alunno è in grado di agire in maniera situata. Come riporta Wiggins (1993), essa evidenzia ciò che lo studente «sa fare con ciò che sa», e non ciò che gli manca, «lavora sui pieni e non sui vuoti»; mette in luce il livello di complessità e di sviluppo raggiunto per ciascuna competenza: spetta alla scuola definire i vari livelli di competenza su cui lavorare (Trincherò, 2012).

3.4. Prodotti e risultati di ricerca

Il percorso di ricerca-formazione ha portato all'elaborazione di un modello metodologico condiviso, il modello Va.R.C.Co. appunto, frutto della sinergia tra professionalità diverse, capaci di far dialogare ricerca e esperienza didattica in vista del potenziamento delle competenze valutativo-certificative degli insegnanti.

Si indicano sinteticamente qui di seguito i macro-processi che hanno portato alla costruzione del suddetto modello:

1. *Individuazione di un raccordo tra i dodici indicatori del Profilo e i traguardi delle diverse discipline* in base ai criteri della concordanza e della pertinenza epistemologica. La domanda di fondo che ha permesso di operare questo collegamento è stata la seguente: quali sono i traguardi per lo sviluppo delle competenze delle varie discipline che meglio di altri concorrono a sviluppare ciascuno degli indicatori di

competenza previsti dal *Profilo dello studente*? Il gruppo di ricerca ha poi formalizzato detti raccordi in un apposito *format* che ha rappresentato un quadro di riferimento comune a tutti gli istituti del campione.

2. *Descrizione dei traguardi delle discipline del primo ciclo per livelli di padronanza mediante la costruzione di rubriche valutative.* Coerentemente con la descrizione degli indicatori del *Profilo* attraverso 4 livelli di padronanza (definiti in forma sintetica nella CM n. 3/2015), per ciascun traguardo delle *Indicazioni Nazionali* si è proceduto alla costruzione di una rubrica composta da altrettanti livelli. Ogni livello della rubrica è stato associato al comportamento «atteso», così che, in fase di valutazione, esso potesse essere confrontato con il comportamento «agito» dall'alunno. La costruzione delle rubriche valutative dei *traguardi* è stata realizzata attraverso apposite fasi, quali:

Fase 2.1. *Individuazione di un traguardo per lo sviluppo delle competenze riferito ad una disciplina del primo ciclo* (per la scuola primaria e secondaria di primo grado);

Fase 2.2. *Scomposizione del traguardo selezionato in specifiche componenti o sotto-competenze o indicatori* (necessaria soprattutto per traguardi particolarmente complessi);

Fase 2.3. *Costruzione di una rubrica di valutazione per ciascuna delle componenti o sotto-competenze o indicatori riferiti al traguardo selezionato.* L'indicazione dei descrittori di padronanza riferiti a ciascuna componente è importante, poiché ogni alunno può sviluppare dette componenti o sotto-competenze o indicatori con gradi di maturazione diversi. Nella rubrica è stato riportato anche un *livello <1*², per attestare un livello di competenza ancora in corso di maturazione. Detto livello rappresenta solo un riferimento comune per i docenti e non va pertanto considerato ai fini della certificazione delle competenze.

Fase 2.4. *Abbinamento del descrittore di padronanza al livello di certificazione corrispondente.* In questo caso sono stati ripresi i 4 livelli di certificazione previsti dal documento nazionale (A – *Avanzato*; B – *Intermedio*; C – *Base*; D – *Iniziale*). Il *livello <1*, resta ad uso personale dell'insegnante che potrà utilizzarlo come elemento di informazione negli incontri con le famiglie o come supporto all'autovalutazione degli alunni.

Nella *Tabella 3* viene riprodotto un esempio di rubrica di valutazione, costruita secondo il modello Va.R.C.Co. e riferita ad uno dei traguardi dell'*Italiano* nella scuola primaria³.

² Nel modello originario erano stati individuati due *livelli <1*, nonostante ciò nella sperimentazione del modello fatta con gli insegnanti è risultato più funzionale individuarne uno soltanto.

³ Nell'esempio in questione, per ragioni di sintesi, la descrizione per livelli di padronanza è stata riferita al traguardo nella sua interezza e non alle sue componenti o sotto-competenze o indicatori.

Tabella 3 – Costruzione di una rubrica di valutazione secondo il modello Va.R.C.Co.

Livelli di competenza	Descrittori di padronanza	Livello di certificazione
<i>Livello <1</i> (da non considerare ai fini della certificazione)	Deve ancora migliorare la scorrevolezza e l'espressività della lettura, rispetta solo occasionalmente la punteggiatura, comprende proposizioni sintatticamente semplici soprattutto se collocate i testi brevi, incontra difficoltà nella comprensione di proposizioni sintatticamente complesse e nella comprensione globale e locale del testo.	Competenza in corso di maturazione
<i>Livello 1</i>	Se aiutato, legge senza frequenti interruzioni, comprende testi sintatticamente e lessicalmente semplici (con frasi brevi e lessico legato a situazioni di vita quotidiana), localizza in essi informazioni esplicite utili a uno scopo immediato, comincia ad utilizzare dati e parti specifiche di testi legati ad argomenti scolastici.	D – Iniziale L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.
<i>Livello 2</i>	Legge senza frequenti interruzioni e comprende il significato generale e parziale di testi diversificati, individua l'idea principale, lo scopo e la tipologia di testo fruito, utilizza dati e parti specifiche di testi legati ad argomenti scolastici.	C – Base L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
<i>Livello 3</i>	Legge senza frequenti interruzioni e con espressività, dosando il ritmo e il tono della voce in base al contenuto della narrazione, comprende il significato generale e parziale di testi diversificati, individua informazioni implicite, localizza in testi di media estensione elementi informativi, descrittivi, narrativi, procedurali, in funzione del raggiungimento di uno scopo.	B – Intermedio L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
<i>Livello 4</i>	Legge senza frequenti interruzioni e con espressività, dosando il ritmo e il tono della voce in base al contenuto della narrazione, comprende testi complessi che presentano un lessico specifico e su argomenti non direttamente esperiti, comprende gli scopi espliciti e impliciti degli stessi e ne utilizza informazioni e lessico per incrementare le proprie abilità espositive, opera inferenze, anticipazioni ed integrazioni tra informazioni, utilizza dati e parti specifiche di testi legati ad argomenti scolastici e non per sostenere le proprie affermazioni.	A – Avanzato L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.

4. Conclusioni

Il percorso di ricerca-formazione qui presentato ha messo in evidenza come, al di là della molteplicità dei modelli possibili, oggi la sfida da fronteggiare sia quella di fare in modo che gli operatori della scuola si appropriino di strumenti metodologici costruiti assieme a chi si occupa di ricerca didattica, affinché la valutazione e certificazione delle competenze possano tradursi in prassi consolidata all'interno delle classi e rendere l'apprendimento degli alunni oggetto di valorizzazione, validazione e riconoscimento anche esterni.

Grazie al modello Va.R.C.Co., gli insegnanti del campione preso in esame hanno rafforzato la loro capacità di utilizzare le rubriche per leggere e descrivere i comportamenti degli alunni, a partire dalle prestazioni rese in situazione per la risoluzione di compiti-problema. Questo ha portato alla rubricazione di tutti i *traguardi* previsti dalle *Indicazioni Nazionali* (2012), costruendo un collegamento reale tra progettazione, valutazione e certificazione delle competenze nel comune intento di interpretare e supportare al meglio i risultati di apprendimento di ogni bambino a partire dalle diverse potenzialità di ciascuno.

Bibliografia

- Bottani, N. (2007), *La scuola di fronte allo "tsunami" delle competenze*. In Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (a cura di) (2007). *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole* [trad. it. delle conclusioni del Progetto DeSeCo], FrancoAngeli, Milano.
- Capperucci, D. (2011, a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Castoldi, M. (2016), *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma.
- Comoglio, M. (2002), La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49 (1).
- Comoglio, M. (2003), *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri Editori, Milano.
- Creswell, J.W., & Plano Clarke, W.L. (2011), *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publication, Thousand Oaks.
- Danielson, C., & Hansen, P. (1999), *A collection of performance tasks and rubrics*, Eye On Education, Larchmont (NY).
- Goodrich, H. (1996), *Understanding rubrics*, in «Educational Leadership», 54, (4).
- Maccario, D. (2012), *A scuola di competenze*, SEI, Torino.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2004), *Understanding by design. Professional development workbook*, ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria (VA).
- MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, in «Annali dell'Istruzione», numero speciale, Le Monnier.
- Pellerey, M. (2010), *Le competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Tecnodid, Napoli.
- Perrenoud, P. (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma.
- Petracca, C. (2015), *Valutare e certificare nella scuola*, Lisciani, Teramo.
- Rey, B. (2003), *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano.
- Stevens, D.D., & Levi, A.J. (2005), *Introduction to rubrics. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*, Stylus, Sterling (VA).

- Trinchero, R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Wiggins, G. (1993), *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, Jossey-Bass, San Francisco (CA).

Le competenze professionali nel tirocinio: laboratorio di co-costruzione del profilo professionale

di Gina Chianese – Libera Università di Bolzano

Abstract: The problem of finding methods and processes for the assessment of students' competence is still relevant, especially in informal and non-formal activities and processes of learning. The paper aims to underline narrative writing as a methodology to evaluate students' university internship and training. Narrative writing – supported by a Personal Development Plan and an E-portfolio – allows to monitor and to assess: students' activities, the ability to reflect in and on experience, to manage personal learning paths and the development of a personal and professional profile.

Keywords: scrittura narrativa, valutazione, riflessione

L'istruzione e la formazione rappresentano elementi cruciali nell'agenda europea a partire dal processo di Bologna, all'agenda di Lisbona fino a Europa 2020.

Nel contesto di questo *framework* europeo sono stati definiti alcuni importanti punti ed elementi cardine soprattutto per la professione docente, in particolare per quanto riguarda le competenze.

All'interno del percorso formativo del futuro docente, il tirocinio costituisce il momento/luogo/contesto per esercitare e sviluppare competenze, in cui apprendere ad apprendere attraverso la continua messa in pratica e in contesto di un sapere, la possibilità di sperimentarlo, di riflettere su nuove acquisizioni e risultati prodotti, per continuare ad imparare.

L'esperienza vissuta dagli studenti attraverso il tirocinio costituisce un momento di riflessione attraverso il quale imparare a connettere quanto appreso nelle aule, sui libri e nei contesti informali, con la pratica professionale, sviluppata attraverso il tirocinio seppur in controllata e definita.

«Il tirocinio è un setting progettato [...]. In un contesto che si avvicina molto al mondo della pratica, gli studenti apprendono attraverso il fare, sebbene il loro fare abbia una piccola ricaduta sul lavoro del mondo reale. Essi apprendono per mezzo di progetti prestabiliti che simulano e semplificano la pratica; oppure prendono parte a progetti del mondo del mondo reale ma sotto una stretta supervisione. Il tirocinio è un mondo virtuale, relativamente libero da pressioni, distrazioni e rischi rispetto al mondo reale, nonostante si riferisca ad esso. Si colloca nello spazio intermedio tra il mondo della pratica, il “profano” mondo della vita ordinaria, e il mondo specialistico del sapere accademico» (Schön, 2006, p. 72).

Nel – e attraverso – tirocinio è possibile esprimere e portare a compimento elementi e principi dell’*engaged learning* e dell’apprendimento esperienziale e di un’educazione per lo sviluppo democratico e civico.

Quella sviluppata attraverso il tirocinio è una “situated knowledge”; tale concetto rimanda fortemente alla nozione di competenza secondo l’approccio di Le Boterf secondo cui la competenza non è uno stato, ma un processo e risiede nella mobilitazione delle risorse dell’individuo (sapere teorico e procedurale, saper fare procedurale, esperienziale e sociale) e non nelle risorse stesse. Si caratterizza, pertanto, come un sapere agire e reagire di fronte ad una situazione ed in un determinato contesto.

Questa concezione focalizza l’attenzione sul processo che porta il soggetto ad attribuire un senso, interpretare le situazioni da avviare, prendere decisioni, progettare e realizzare attività/azioni coerenti e rispondenti alla situazione.

La competenza, dunque, si traduce in un saper utilizzare e mettere a sistema le risorse personali sia interne al soggetto, sia esterne, ossia le risorse del proprio ambiente (Le Boterf, 2000).

1. Riflessione nella e sulla pratica

Il tirocinio rimanda spesso al concetto di pratica, di fare pratica; tuttavia tale agire pratico necessita di un’azione di riflessione e di ri/elaborazione.

Il tirocinio può rappresentare - e in un certo senso deve - il luogo nel quale si compie il passaggio dalla conoscenza alla consapevolezza e dalla consapevolezza all’esperienza per ritornare alla conoscenza e alla consapevolezza attraverso la riflessione; realizzando, in tal modo, quello che Sullivan definisce come “practical reasoning”, un modo per ragionare *nella e sulla* pratica (Sullivan, 2010).

È necessario, quindi, evidenziare la ricorsività tra teoria, prassi, riflessività; valorizzando il ruolo/la funzione dell’università vista come luogo/contexto/momento centrale per la formazione piena delle persone e quindi della comunità.

Chiedere al tirocinante di scrivere *in azione e sull’azione* significa supportare la sua capacità di riflettere e di saper trovare collegamenti tra quanto appreso attraverso l’esperienza universitaria e quanto appreso dalla propria e dalla altrui esperienza. In tale processo di sviluppo risulta fondamentale il supporto del tutor scolastico e del tutor/responsabile universitario: entrambi guidano e supportano lo studente nell’esame critico del proprio lavoro sostenendolo nel divenire un professionista riflessivo (Salerni, Sanzo, Szpunar, 2013; Schön, 2006).

Per valorizzare pienamente le opportunità e le potenzialità che il tirocinio offre, è necessario che venga attentamente programmato: ciò significa prestare attenzione alle strutture presso le quali lo studente svolgerà la sua esperienza, ai tutor che lo seguiranno, alla definizione di un progetto di sviluppo per lo studente. Per molti studenti, infatti, il tirocinio costituisce un primo avvicinamento al mondo del lavoro: si tratta di una immersione - sebbene in un ambiente protetto - una sorta di anticamera o di palestra dove ci si confronta con regole e opportunità della comunità scolastica, dove si giocano attese, timori e speranze.

Oltre alle attività svolte nella struttura ospitante, lo studente ritorna dal proprio tutor/supervisore di tirocinio sia per monitorare e verificare l'esperienza, sia per attivare dei processi riflessivi sull'esperienza.

In questa fase/attività di riflessione assume importanza la scrittura/riscrittura/riletura in chiave formativa e valutativa del tirocinio svolto.

2. Narr...azioni in azione

Narrare, in tal senso, significa ripercorrere in forma scritta la propria esperienza professionale e/o di vita.

La scrittura narrativa rappresenta un mezzo/strumento di trasmissione, ma anche di elaborazione poiché consente sia di fissare i contenuti, esperienze, pensieri, sia di tornarci sopra, avviando una duplice riflessione. Si riflette, infatti, mentre si scrive, *in azione* – selezionando i contenuti da riportare e decidendo come organizzarli, collegarli e connetterli tra loro – e si riflette dopo aver scritto, *sull'azione* – rileggendo e ripensando l'esperienza fissata su carta e riportata in forma concreta e trasferibile.

Scrivere facilita l'attività di distanziamento dal vissuto che reso in parole diviene visibile e concreto, cioè diviene oggetto di riflessione (Mortari, 2003).

Scrivendo, infatti, le parole acquistano una consistenza materiale, divengono oggetti permanenti tra i quali è possibile individuare legami e connessioni che nella presa diretta del parlato e dell'accadere possono sfuggire.

Per far ciò bisogna imparare ad osservarsi mentre si è “in azione” e, significa quindi, imparare a guardarsi a distanza, mentre si è in situazione.

Narrare un evento, una situazione, un'esperienza vissuta e osservata allo stesso tempo, significa quindi ri-prenderne le distanze, ri-vederla e ri-rappresentarla.

Affinché questo processo possa svilupparsi in senso positivo e tradursi in un reale percorso di crescita professionale fondato sulla riflessività, è importante utilizzare strumenti e metodi che possano facilitare la ricostruzione di memorie, emozioni, vissuti ed esperienze.

Scrivere e narrare la propria esperienza non significa fare un'operazione di fantasia o di ripensamento di alcuni ricordi, ma si tratta di narrare con consapevolezza una situazione di cui si è stati protagonista.

Non si tratta solo di trascrivere e/o riportare degli eventi ed situazioni esperite, ma di evidenziarne gli aspetti ritenuti fondamentali o anche problematici insieme alle azioni e alle riflessioni che hanno generato, le soluzioni a situazioni problematiche, eventuali nuove conoscenze esplorate.

La narrazione costituisce – infatti – una forma privilegiata di interpretazione dell'esperienza; in particolare consente di ricostruire il senso delle esperienze vissute restituendo, talvolta, anche nuovi significati:

«La narrativa ci offre [...] un mezzo pronto e flessibile per trattare gli incerti esiti dei nostri progetti e delle nostre aspettative. [...]. Ma è il nostro talento narrativo che ci dà la capacità di trovare un senso alle cose quando non ce l'hanno» (Bruner, 2006, pp. 31-32).

Il dispositivo narrativo consente, inoltre, di toccare e approfondire alcuni aspetti importanti relativi al tema dell'identità personale e professionale.

«Ho affermato che creiamo e ricreiamo l'identità mediante la narrativa, che il Sé è un prodotto del nostro raccontare e non una qualche essenza da scoprire scavando nei recessi della soggettività. È ora dimostrato che senza la capacità di raccontare storie su noi stessi non esisterebbe una cosa come l'identità [...]. La costruzione dell'identità, sembra, non può proseguire senza la capacità di narrare» (Bruner, 2006, p. 98).

In questa esperienza, nelle attività svolte, nelle relazioni intessute, nelle riflessioni praticate si realizza dunque il passaggio da un *Io professionale ideale* dello studente ad uno *profilo professionale reale*.

3. L'eportfolio per la co-costruzione del profilo professionale

Il progetto “e-portfolio” realizzato presso la Facoltà di Scienze della Formazione è nato per dare risposta a reali esigenze espresse dagli/dalle studenti/studentesse del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria: competenze di documentazione, analisi e riflessione delle attività svolte durante il tirocinio e il corso di laurea. Nel laboratorio “Linee guida sulle competenze: Obiettivi formativi, Portfolio, Valutazione” è stato realizzato - co-costruendolo con gli studenti del IV anno - un e-portfolio utile a sostenerne il percorso formativo rispetto all'/a:

- riflessione iniziale sulle competenze/livelli di partenza (con riferimento alle aree di competenza del profilo professionale);
- individuazione degli obiettivi di sviluppo di tali competenze;
- analisi, riflessione sulle attività svolte (nel tirocinio, nel curriculum ed in contesti non formali) corredandole con “prove autentiche” di sviluppo di competenze;
- autovalutazione e prospettive di sviluppo personale e professionale.

Sottesi al progetto di e-portfolio troviamo i concetti di competenza (dapprima brevemente illustrato secondo l'approccio di Le Boterf), quello di Piano di Sviluppo¹ e di Rubrica di competenza. Prima di proseguire nell'analisi del progetto è importante chiarire alcuni aspetti di questi concetti. Rimandiamo ad un'altra trattazione il dettaglio di questi aspetti, soffermandoci in particolare sulla relazione fra Personal Development Plan (d'ora in avanti PDP) ed e-portfolio.

4. Personal Development Plan ed E-portfolio

Il PDP è stato per la prima volta realizzato nel 1997 in Inghilterra sotto la spinta del “National Inquiry into Higher Education. The Dearing Report”² ed è definito come: «a

¹ Per maggiori informazioni si veda, ad esempio le esperienze presso le Università in Inghilterra e il volume Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze. della scrivente.
²<http://www.lifelonglearning.co.uk/dearing/>.

structured and supported process undertaken by an individual to reflect upon their own learning, performance and/or achievement» (QAA, 2001, p. 2).

L'importanza di questa raccomandazione non risiede nella creazione dello strumento, quanto nel processo che attiva, nel supporto e sostegno offerto ai soggetti che lo utilizzano rispetto ai loro percorsi di sviluppo sia personali che professionali.

Il valore del PDP risiede nell'incoraggiare lo sviluppo delle abilità di riflessione, metacognitive e auto-regolative, aiutando i soggetti a riconoscere, a registrare e a riflettere sul proprio apprendimento, le proprie attività ed esperienze. Ponendo il soggetto che apprende al centro dei processi di sviluppo da egli stesso definiti, il PDP supporta anche lo sviluppo di abilità e competenze strategiche e manageriali fondamentali non solo per i processi formativi e apprenditivi, ma anche nei percorsi di carriera.

Il PDP fornisce, dunque, al soggetto uno *scaffolding* che gli consente di esplicitare le proprie competenze, progettare percorsi di sviluppo futuri configurandosi, quindi, anche come strumento a carattere orientativo. Il PDP consente, inoltre, al soggetto di attivare dei processi di riflessione e di indagine sia "in action"; ossia nel corso dell'azione; sia "on action" ossia a posteriori e rispetto ad un contesto più ampio.

Il PDP può essere sostenuto efficacemente da un sistema di e-portfolio che, fra gli strumenti che si richiamano ad approcci alternativi in ambito valutativo, sicuramente costituisce un'interessante esempio.

Il National Learning Infrastructure Initiative, definisce l'eportfolio come «a collection of authentic and diverse evidence, drawn from a larger archive representing what a person or organization has learned over time on which the person or organization has reflected, and designed for presentation to one or more audiences» (National Learning Infrastructure Initiative, 2003).

Il portfolio si distingue da altri strumenti di valutazione in quanto valuta il processo di apprendimento, mostra con evidenza lo sviluppo del soggetto in termini di competenze, valorizza il soggetto quale protagonista del momento valutativo. (Gredler, 1996).

Molti sono i modelli di portfolio presenti in letteratura, tra i più conosciuti possiamo citare quelli di Danielson e Abrutin (1998) successivamente ripreso e modificato da Barret (2006) e il modello di Seldin (2004).

Il PDP sostenuto da un e-portfolio rappresenta uno strumento-processo che permette di documentare l'evoluzione dello sviluppo personale e professionale degli studenti - futuri docenti - attraverso la raccolta di evidenze, riflessioni e narrazioni, e rende visibile la relazione che il soggetto stabilisce tra il presente (come ci si percepisce, con quali competenze) e il futuro (verso un miglioramento professionale), ovvero la *promessa*, come direbbe Ricoeur (2004). In tal senso potremmo dire che sposa i concetti del lifelong learning, soprattutto in merito alla capacità riflessiva avendo quale obiettivo principale l'attivazione di un "*reflective process*" (Cheung, Williams, Chan, 2007).

5. Il modello sperimentato

Il modello realizzato nel corso di laurea in Scienze della Formazione (sezione italiana), ha preso avvio nel laboratorio del 4° anno "Linee guida sulle competenze: Obiettivi formativi, Portfolio, Valutazione" con l'obiettivo di sostenere gli studenti:

- nella riflessione iniziale sulle loro competenze/livelli di partenza (relativamente al profilo e alle aree di competenze individuate precedentemente);
- nell’individuazione di obiettivi di sviluppo di competenze;
- nell’analisi, riflessione sulle attività svolte (durante il tirocinio, all’università, in contesti non formali) con inserimento di “prove autentiche” in merito allo sviluppo di competenze;
- nell’autovalutazione delle attività;
- nella riflessione in merito agli ulteriori sviluppi in termini di competenze.

La struttura dell’eportfolio è stata co-costruita in collaborazione con studenti, responsabili di tirocinio e docenti e si è caratterizzata come tripartita secondo il seguente modello (figura 1):

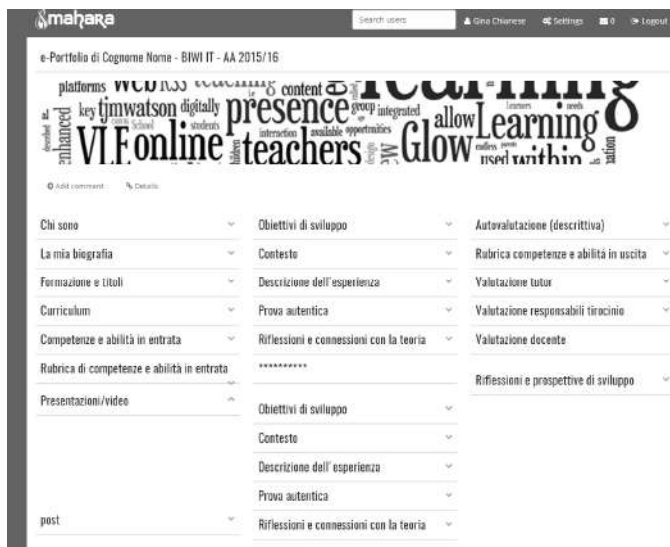


Figura 1 – Struttura e-portfolio

La prima sezione è rivolta alla auto/presentazione dello studente, sia in senso descrittivo (breve biografia, formazione e titoli, cv completo) e attraverso l’analisi ex ante del proprio profilo di competenza³ sia in senso narrativo (attraverso la presentazione di esperienze, attività e buone pratiche) sia in maniera puntuale attraverso la redazione di una rubrica di competenze⁴.

³ Tale profilo in termini di competenze è stato realizzato attraverso la ricerca stessa. Al fine di realizzarla sono stati presi in considerazione i modelli elaborati da Perrenoud (2002); Margiotta (1999) e Dozza (2005) oltre che indicazioni a livello europeo, nazionale e provinciale.

⁴ La rubrica di competenze è redatta sulla base del profilo di competenze realizzato attraverso la ricerca.

Sulla base di questa analisi viene redatta una matrice SWOT volta a definire i futuri obiettivi e piano di sviluppo personale e professionale che confluiscono nella seconda sezione.

La seconda sezione è composta di blocchi (identici fra loro) che presentano la seguente struttura: **Obiettivo di sviluppo** – con descrizione del/degli obiettivi analizzati nella prima sezione; **contesto** – descrizione del luogo/contesto⁵, **descrizione dell’esperienza** – narrazione dell’esperienza condotta, **prova autentica** – identificazione, selezione e documentazione delle produzioni (testi word, schede, filmati, foto,...) che evidenziano e il raggiungimento/sviluppo degli obiettivi; **riflessioni e connessioni con la teoria** – riflessioni finali sull’esperienza condotta ed eventuali agganci con costrutti teorici per valorizzare il processo ricorsivo fra teoria-prassi-teoria in un ciclo costante.

La terza sessione è incentrata sulla valutazione definita attraverso differenti punti di vista ed è composta con la seguente struttura: **autovalutazione** – è a cura dello studente e riguarda l’esperienza svolta, le competenze sviluppate, le riflessioni realizzate, ...; **rubrica di competenze** – richiama la rubrica presente nella prima sezione. Qui vengono analizzate nuovamente le competenze ma alla luce delle attività e delle riflessioni svolte, delle abilità e competenze maturate e narrate nella seconda sezione; **valutazione tutor** – valutazione svolta dal tutor a partire dagli obiettivi di sviluppo individuati dallo studente; **valutazione responsabile di tirocinio** che opera una valutazione sia sulla redazione dell’e-portfolio tenendo in considerazione (completezza, chiarezza, adeguatezza del materiale presentato rispetto agli obiettivi dichiarati,...); la **valutazione docente** – valutazione da parte del docente universitario che riporta una valutazione autentica – secondo i descrittori di Dublino che caratterizzano i sillabi universitari – degli obiettivi raggiunti dallo studente; **riflessioni e prospettive di sviluppo**. Questa ultima sezione è a cura dello studente e riguarda ulteriori percorsi e prospettive di sviluppo alla luce delle attività, riflessioni e valutazioni svolte. I dati che emergono da questa sezione vanno poi a definire nuovamente la base di partenza di un nuovo ciclo di analisi, definizione dell’obiettivo, attività, riflessione e valutazione.

6. Conclusioni

Le conclusioni di questo lavoro possono dirsi come in progress, in quanto il processo avviato sta ancora generando ulteriori modifiche e nuovi impatti: innanzitutto da sperimentale, il percorso di documentazione e riflessione è stato inserito come obbligatorio per le attività di tirocinio; oltre che estendersi nella sua applicazione per tutti gli anni del percorso universitario.

Sulla base di un modello “pilota” utilizzato durante il laboratorio, sono state già apportate le prime modifiche ed integrazioni alle quali, certamente, seguiranno altre. Questo non è da intendersi come punto di debolezza dello strumento/processo - bensì

⁵ Questo aspetto vuole mettere in evidenza i differenti apprendimenti che possono avvenire in diversi contesti formali, informali e non formali.

come elemento di forza – in quanto caratterizzantesi come aperto dentro (studenti, supervisori e docenti) e fuori (tutor delle scuole, insegnanti, ...) ad integrazioni, suggestioni e modifiche.

In sintesi il percorso è da intendersi in continua evoluzione, dinamico e aperto; così come la figura e la professionalità del docente competente.

Bibliografia

- Barrett H. (2006). Using electronic portfolios for classroom assessment. *Connected Newsletter*, 13(2), 4-6.
- Bruner J. (2006). *La fabbrica delle storie*. Roma Bari: Laterza.
- Chianese G. (2011). *Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Cheung H., Williams F., Chan V., *Promoting active and reflective learning through e-portfolios: difficulties and challenges*. Presentazione alla Improving University Teaching International Conference, Spagna 2007, ora in <http://www.iutconference.org/2007/pdfs/Papers/Cheung.pdf>.
- Danielson C., Abrutyn L. (1998). *An Introduction to Using Portfolios in the Classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dozza L. et. al. (2005). *Dimensioni della professionalità docente (in contesto)*. In AA.VV. *Il portfolio degli insegnanti. Per documentare il curriculum professionale dei docenti*. Napoli: Tecnodid.
- Gredler M.E. (1996). *Program evaluation*. New Jersey: Merrill-Prentice Hall Inc.
- Le Boterf G. (2000) *Construire les Compétences Individuelles et Collectives*. Paris: Editions d'Organisation.
- Margiotta U. (1999) (a cura di). *L'insegnante di qualità, valutazione e performance*. Roma: Armando Editore.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- QAA (2001). *Guidelines for HE Progress Files*. London: QAA.
- Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Ricoeur, P. (2004). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (Gazzetta ufficiale L 394 del 30.12.2006).
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Seldin, P. (2004). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. Boston MA: Anker Publishing Company.
- Sullivan, W.M. (2010). *Forming a Life of the Mind for Practice: Teaching Practical Reasoning. Conversations on Jesuit Higher Education*: Vol. 36.
- Salerni, A., Sposetti, P., Szpunar, G. (2013). La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education* 8, 2, pp. 9-26.

L'educazione degli adulti nei laboratori delle economie diverse

di Antonia De Vita – Università degli Studi di Verona

Abstract: Different, alternative, ethical, fair, sustainable locally based. These are some of the names given to the socio-economic experiences under research in recent years: they investigate the innovative forms that adult education is taking on and favour the consumers' social movements and critical production as meaningful contexts for learning and informal education.

The main findings of the submitted study show the importance of learning and *self-learning* as well as the capacity of the involved subjects to create learning contexts and to devise new knowledge. The practices of critical consumers and producers activate bonds with the community, foster the area and contribute to create a shared social fabric where knowledge and competence can circulate in the perspective of overcoming the dominant model of economic growth as measure of human beings.

Keywords: Informal adult education, critical consumerism and critical production movements, different economies

1. Educarsi ed educare nella crisi dell'istruzione: oltre il paradigma della crescita verso apprendimenti conviviali

“Ci troviamo nel bel mezzo di una crisi di proporzioni inedite e di portata globale. Non mi riferisco alla crisi economica mondiale che è iniziata nel 2008. (...) Mi riferisco invece a una crisi che passa inosservata, che lavora in silenzio, come un cancro: (...) la crisi mondiale dell'istruzione. Sono in corso radicali cambiamenti riguardo a ciò che le società democratiche insegnano ai loro giovani (...). Le nazioni sono sempre più attratte dall'idea di profitto; esse e i loro sistemi scolastici stanno accantonando, in maniera del tutto scriteriata, quei saperi che sono indispensabili a mantenere viva la democrazia. Se questa tendenza si protrarrà, i paesi di tutto il mondo ben presto produrranno generazioni di docili macchine anziché cittadini a pieno titolo, in grado di pensare da sé, criticare la tradizione e comprendere il significato delle sofferenze e delle esigenze delle altre persone. Il futuro delle democrazie di tutto il mondo è appeso a un filo” (Nussbaum, 2011: 21-22).

È con la forza del grido di denuncia, dell'appello accorato e della critica radicale che Martha Nussbaum mette a tema in *Not for profit*, non una delle tante “crisi” del nostro tempo (economica, sociale, politica, ecologica) ma la crisi più pericolosa che riguarda i sistemi di istruzione e di formazione appiattiti, senza tante rimostranze, alle ragioni del profitto.

Stiamo formando i giovani e le giovani alla capacità di essere cittadine e cittadini o stiamo contribuendo a renderli “docili macchine”, senza alcuna capacità di pensiero critico, di azione libera, di un esserci e partecipare in prima persona?

Queste domande mettono bene in luce le molte difficoltà insite storicamente nelle epoche di crisi e di passaggio come quella che stiamo attraversando. Passaggi di civiltà, epoca di “transizione” (Bonaiuti, 2013) - come è stata definita - tra vecchi a nuovi paradigmi. Nella transizione coesistono al contempo nei vari ambiti del vivere, del lavorare, dell’imparare, paradigmi vecchi, obsoleti, ma tuttavia non dismessi, e nuovi, promettenti e interessanti, ma non già formati. Così sta visibilmente capitando al paradigma dominante dell’*homo oeconomicus* e al suo modello di crescita economica illimitata. Alle numerose critiche a questo modello si stanno sommando a livello planetario molte “prove di futuro”¹ o di presente possibile che vanno in tutte le direzioni del vivere: mangiare, lavorare, viaggiare, studiare, abitare. Molte sono ormai le tracce di un passaggio che ci indica non più la centralità dell’economicismo quanto quella della convivialità. Nel *Manifesto convivalista. Dichiarazione d’interdipendenza (A.A.V.V., 2013)* un folto numero di studiosi/e e militanti riuniti da Alain Caillé, mostrano alcuni elementi caratterizzanti la transizione e non mancano di nominare le tante iniziative in tutto il mondo che, con variazioni di nome, forma e scala, perseguono l’attuazione di una proposta convivalista, “un’arte del vivere in comune” che sappia andare oltre i riduzionismi dell’ideologia del Pil.

È in questa cornice che vanno letti e interrogati i processi in atto legati a una crescita di consapevolezza attorno al consumo e alla produzione critica. Questi ambiti in maniera esplicita mettono in discussione un sistema ispirato al paradigma della crescita economica proponendo cambiamenti e trasformazioni dal basso. Questa diffusione si è sostanziata nella comparsa di numerose sperimentazioni economico-sociali e politiche, in molte parti del mondo e in Italia in particolare nei contesti urbani. I Gas (Gruppi di Acquisto Solidale), le Res (Reti di Economia Solidale), i Des (Distretti di Economia Solidale), gli orti urbani collettivi, le reti di piccoli produttori biologici, il Movimento di decrescita felice, le Transition town, i Centri di autosviluppo, le Social street e numerose altre esperienze e sperimentazioni, raccontano di nuove costellazioni del cambiamento e di interessanti contesti dove donne e uomini adulti apprendono.

2. Nei laboratori del cambiamento delle economie diverse

Sono piccole cose. Non eliminano la povertà, non ci fanno uscire dal sottosviluppo, non socializzano i mezzi di produzione, non espropriano la grotta di Ali Babà. Ma forse scatenano la gioia del fare, e la traducono in atti. In fin dei conti, agire sulla realtà e cambiarla, anche se di poco, è l’unico modo di dimostrare che la realtà è modificabile.

Eduardo Galeano, *Memorie del Fuoco*

¹ “Prove di futuro” è il titolo dato a diverse edizioni di un ciclo di conferenze e incontri organizzati dalla Res veronese “Le Matonele. Donne e uomini verso un’altra società” in collaborazione con TiLT- *Territori in Libera Transizione* (Università di Verona, Dipartimento di Scienze Umane. TiLT è un gruppo interdisciplinare e interuniversitario che coinvolge studiosi/e di diverse università italiane e straniere sui temi delle nuove forme di cittadinanza. con l’intento di scambiare e condividere informazioni e pratiche come prove di un futuro vicino e lontano.

Diverse, alternative, etiche, solidali, sostenibili, locali. Sono alcuni dei nomi delle esperienze socio-economiche studiate negli ultimi anni, andando alla ricerca delle forme innovative che l'educazione degli adulti sta prendendo, privilegiando i movimenti sociali come contesti significativi per l'apprendimento e per l'educazione informale.

Motivati da un interesse reale, scientifico ed esistenziale assieme, un gruppo interdisciplinare formato da ricercatrici e ricercatori dell'Università di Verona, Parma e Bergamo denominato TiLT/Territori in libera transizione, abbiamo aperto una scommessa collettiva su quei processi economici e sociali che tentano di segnare differenze e discontinuità rispetto ad una interpretazione corrente dell'economico che benché egemonica non è né l'unica possibile né l'unica in circolazione. Siamo andati a indagare da vicino, attraverso una ricerca durata tre anni (Bertell, Deriu, De Vita, Gosetti, 2014) cosa c'è oltre l'homo economicus che ha perso, per molti, credito e smalto, e ci siamo messi sulle tracce di una società conviviale.

Mettendoci in ascolto dei gruppi di consumo e dei produttori/imprenditori che hanno collaborato alla ricerca, abbiamo percepito una pluralità di voci che parzializzano quella del capitalismo che neanche nel nostro tempo è unica. La voce che interpreta il capitalismo sembra voce solista dell'economico, in virtù del suo imporsi con forza; ma, come emerge con chiarezza dai risultati della ricerca svolta sul campo, molti laboratori sociali e politici stanno cercando di riagganciare l'economia dal suo lato sano. L'economicismo imperante ha emarginato l'economia che ha sempre camminato assieme alla politica e alla società e in questo momento storico sono proprio i tanti gruppi e le tante "comunità di pratiche" (Wenger, 2006) che con il proprio agire economico stanno riscattando nuovamente le relazioni e le connessioni necessarie tra società, politica ed economia. Lo stanno facendo attraverso una riappropriazione che passa spostando lo sguardo e l'accento dal sistema economico, che tende a renderci impotenti, a uomini e donne come soggetti dell'agire economico, e quindi partendo da ciò che è in nostro potere.

Facendo leva sui comportamenti e sulle pratiche che prendono lo slancio dall'adozione di nuovi stili di vita vengono ipotizzati nuovi sistemi di vita e di relazioni e tentati nuovi approcci con il consumo, con il lavoro e la produzione, con l'ambiente e con i propri simili: nuove posture epistemologiche.

Incontrando e coinvolgendo alcuni gruppi come quelli dei consumatori critici o dei produttori o reti di produttori, volevamo provare a togliere l'etichetta, alle volte consolatoria, di "altra/altra economia/e" ai complessi processi economici e sociali in corso che forse stanno azzardando nuove ipotesi di cambiamento.

Troppo spesso le economie emergenti vengono confinate o si auto-confinano nel recinto teorico di economie alternative intese come parallele, incapaci dunque di ridisegnare e re-immaginare un orizzonte complessivo nel quale tutti e tutte le dimensioni possono trovare una nuova e diversa combinazione. È sul tentativo di superare fin dalla nominazione i parallelismi tra economia/economicismo egemone e laboratori di economia solidale, di giustizia, etica, alternativa che abbiamo preferito parlare di "economie diverse".

Diverse da cosa e da chi? Diversità per esprimere una pluralità di soggetti e di movimenti, di reti e costellazioni che, come sostiene Marco Deriu (2014:63), non hanno

un centro in comune e non esprimono un massimo comune divisore ma piuttosto un minimo comune multiplo, vale a dire un “progetto che trascende e al tempo stesso comprende ciascun singolo soggetto”. Diverse anche nell’impossibilità di identificarle con l’economia sociale. L’ambiguità, come argomenta Lucia Bertell (2014:13-21), nasce dal fatto che esperienze affini ma non uguali come: mutualismo, cooperativismo o associazionismo, volontariato o imprenditoria responsabile hanno in comune il tratto di ispirarsi a principi di solidarietà. Tuttavia questa comune ispirazione, che rappresenta un elemento di continuità con le esperienze di economie diverse, se impiegato per collocare tutto sotto il cappello del no profit finisce per azzerare e depotenziare le differenze simboliche e politiche di questi laboratori. Diverse sono pure le movenze che queste economie stanno prendendo rispetto alle strade da percorrere per riappropriarsi nuovamente dell’economia come espressione di nuove forme della politica e delle relazioni sociali.

3. La ricerca e alcune risultanze

Attraverso un approccio riflessivo, che vede ricercatori e attori impegnati in un comune sforzo interpretativo, la ricerca indaga il rapporto con il territorio, con i saperi, con le forme del lavoro e le implicazioni ideali e politiche di gruppi di produttori e consumatori critici che, con la loro iniziativa, rappresentano una reazione di autodifesa della società ma anche una persistenza di forme non capitalistiche di attività economica e produttiva. Le analisi ricollocano il conflitto su un piano simbolico e antropologico facendo emergere le sfide lanciate al paradigma dell’*homo economicus*.

Alla tendenza del biocapitalismo a “valorizzare” la vita delle persone a fini produttivi, viene opposta una diversa valorizzazione delle persone e la creazione di spazi di soggettività, di crescita, di autonomia. I protagonisti di queste storie re-interpretano l’intreccio tra bisogni e desideri, tra limiti e risorse, tra necessità e lussi, tenendo ferma la ricerca di un orizzonte di felicità o di responsabilità che parte dal piccolo ma non rinuncia al pensare in grande creativamente.

Le domande e gli obiettivi che abbiamo condiviso e sui quali abbiamo basato la nostra indagine sono stati tre in particolare: indagare i processi educativi e partecipativi, autoformativi, formativi che si esprimono nelle forme di economia emergenti; approfondire le rappresentazioni e le autorappresentazioni prodotte dai soggetti coinvolti nelle “comunità di pratiche” e infine, individuare un quadro delle possibili ripercussioni sul piano economico, simbolico, sociale, di queste pratiche economiche sui cambiamenti in atto nei processi produttivi e lavorativi.

Riflettendo sull’ipotesi di ricerca e sulla sua impostazione, abbiamo ritenuto importante mettere in gioco nella lettura di questo fenomeno socio-economico delle chiavi ermeneutiche che facessero parlare sia la differenza sessuale, cioè come uomini e donne vivono e leggono queste pratiche, e sia come differenti territori radicano in sé i medesimi laboratori. Abbiamo così scelto per l’indagine due città del nord di media industrializzazione: Verona e Parma e un territorio con tradizione agro-pastorale come due aree della Sardegna: il Sulcis Iglesiente e Nuoro.

Abbiamo preferito dal punto di vista metodologico un approccio qualitativo e una dimensione collaborativa della ricerca che ha coinvolto consumatori (Gruppi di Acquisto solidale e gruppi auto organizzati di consumatori) e produttori e imprenditori (in prevalenza fornitori dei Gas) con i quali abbiamo realizzato: 18 interviste di profondità; 6 focus group e un periodo di 4 settimane di osservazione partecipante. Desideravamo trovare una misura esatta tra distanza e vicinanza con il nostro oggetto di ricerca. La distanza necessaria per vedere ed osservare e la vicinanza per sentire e capire oltre la neutralità: un'“appassionata distanza” che ci mettesse in gioco come ricercatori e ricercatrici che non rinunciano al rigore scientifico in forza dell'assunzione della responsabilità che implica posizionarsi simbolicamente come soggetti con interessi e passioni, domande e strumenti disponibili. Questa postura ci è sembrata importante per contribuire alla creazione di un circolo virtuoso tra pratiche e teorie che trova nella valorizzazione del sapere dell'esperienza un primo grimaldello, così come la messa in gioco, dal punto di vista ermeneutico, della differenza sessuale utile ad aprire una nuova intelligenza delle economie diverse.

4. Domande radicali di apprendimento e processi educativi e autoeducativi: a partire da sé

Tra le intuizioni sorge che ci hanno motivati a intraprendere uno studio sulle “economie diverse” c'è n'è una che riguarda più da vicino i miei interessi: che le persone e le comunità o le libere aggregazioni che a diversi livelli si misurano con il cambiamento degli stili di vita – sia dalla posizione del consumatore e/o quella del produttore – abbiano molto da dire e da insegnare dal punto di vista dell'attivazione di pratiche educative e autoeducative, formative e autoformative e forse anche creative.

Con questa ispirazione abbiamo incontrato le esperienze di donne e uomini che sono coinvolti in movimenti sociali ispirati ad una critica all'economismo e che si impegnano nella creazione di processi economici capaci di mettere l'accento sui soggetti dell'agire economico. Processi che partono dal basso e che costruiscono pedagogicamente le condizioni concrete di riscatto di un poter fare e di un poter essere delle persone in carne ed ossa.

Abbiamo ascoltato partecipanti a Gruppi di Acquisto Solidale o imprenditori e imprenditrici che si sono creati un lavoro nel settore agricolo e della filiera alimentare o delle energie rinnovabili, e persone che hanno dato vita a realtà impegnate culturalmente a titolo libero e volontario. Il raccolto di questo ascolto è stato molto ricco di esperienze, visioni, pratiche e intuizioni per incoraggiare nuovi linguaggi e rappresentazioni delle economie diverse. Quando infatti il cambiamento supera la prova della quotidianità e si rende disponibile a ri-pensare le giornate dall'interno – cosa compriamo e mangiamo, come lavoriamo e cosa guadagniamo assieme ai soldi, come spendiamo il nostro denaro e come tutto questo abbia a che fare con la ricerca di nuove relazioni umane e con l'ambiente, come intensifichiamo o rallentiamo il tempo delle nostre giornate e, infine, a quali sogni e a quali utopie rispondono queste scelte di vita e/o di lavoro – la dimensione educativa non può che essere chiamata in causa. In queste

pratiche, “diverse” come preferiamo chiamarle noi, le domande educative e auto-educative sono molto forti e scaturiscono principalmente da persone adulte anche se numerosi sono i giovani.

Le principali risultanze dell’indagine evidenziano l’importanza dei processi educativi e auto-educativi, così pure la capacità dei soggetti coinvolti di creare contesti di apprendimento e di costruzione di saperi. Le pratiche dei consumatori e dei produttori critici attivano legami con la comunità, valorizzano il territorio e contribuiscono a creare un tessuto sociale “in comune” nel quale far circolare conoscenze e competenze. L’interesse che questi gruppi di consumatori e produttori critici mostrano per i processi di cambiamento e di apprendimento, emerge molto bene anche dalle metodologie che sanno attivare (autoproduzione, creazione di reti, garanzia partecipata) in una dimensione grupale sempre presente e molto valorizzata. Queste sono, infatti, ispirate al potenziamento delle capacità di autodeterminazione dei soggetti e alla produzione di saperi comuni oltre che di saperi esperti in contesti informali.

Attraverso il quotidiano entriamo nella trama viva dell’economia e possiamo dunque metterci in ascolto delle storie che mostrano una partecipazione attiva a quei processi economici in senso tanto elementare quanto radicale perché re-interrogano e re-interpretano l’intreccio tra bisogni e desideri, tra limiti e risorse, tra necessità e lussi. Tutto ciò tenendo ferma la ricerca di un orizzonte di felicità o di responsabilità che è uno sguardo che parte dal piccolo ma non rinuncia al mondo grande e al pensare in grande. Un mondo di cui noi siamo solo una parte ma dal quale possiamo sentirci interpellati a fare la nostra parte.

Il legame tra dimensione educativa/autoeducativa e ripensamento delle forme della politica risulta essere uno degli aspetti più interessanti e originali emersi dalla ricerca. La riappropriazione della dimensione politica e sociale va assieme alla ricerca di modi e forme che siano capaci di “partire da sé”, di modificare dal basso, dal vissuto, dal cambiamento della vita quotidiana non solo un proprio stile di vita ma un’idea di cosa voglia dire consumare, produrre, partecipare, creare legami sociali, vivere il territorio, ritrovareintonie umane e cosmiche, ecc.

Impiego l’espressione “partire da sé” – elaborata dal femminismo italiano della differenza, per designare le pratiche politiche e sociali che si radicano nel vissuto soggettivo – perché credo che esista un’implicita ma significativa rispondenza tra “partire da sé” e ripensamenti degli stili di vita in un’ottica non individualistica ma globale e universale. Le donne e gli uomini che, dalla parte dei consumatori e/o dei produttori, sono coinvolti nelle svariate pratiche di economia diverse, tengono molto a far emergere quanto proprio a partire “dal proprio piccolo” si possa fare politica.

Io nel mio piccolo faccio politica nel comune da tanti anni. Però, il modo di far politica tradizionale ormai non riscuote consenso. La nostra politica all’interno del gas è un modo diverso di far politica che ha avvicinato un sacco di persone nuove che altrimenti non avrei mai incontrato (fig. 1).

Un fare politica a partire da dove si è, nella dimensione locale, che permette di andare oltre i limiti ideologici ereditati dalle forme partitiche che hanno perso credito ed efficacia. Dimensione locale che risulta sempre essere in relazione e in tensione con

una dimensione globale; uno stare nel piccolo avendo presente il grande, uno scommettere sul contesto più vicino con la consapevolezza dei processi che vengono da più lontano.

In questa cornice agire nella dimensione del locale può significare creare nuove aperture mentali e culturali che lascino intravedere in ciò che è più prossimo anche un altrove. Dalla dimensione locale, dal paesino dunque, non ci aspetteremmo solo iniziative culturali del tutto provinciali ma potremo sorprendere e sorprenderci con eventi dal respiro più grande, con una propria attrattiva. Un giovane intervistato a Verona racconta dello spiazzamento che ha significato per lui essere protagonista di iniziative culturali e musicali di buon livello nel paese nel quale vive. La sorpresa positiva, per lui stesso e per gli altri, è stata aver creato e trovato a Isola della Scala ciò che normalmente si trova all'estero (Int. 14).

Nella posizione di re-investire sul locale c'è dunque una grande potenzialità politica e sociale che fa dire a un altro giovane intervistato che questa è la maniera per occupare una "posizione di avanguardia" che punta a rilocalizzare non solo l'economia ma anche la politica. Rilocalizzare la politica significa portare avanti esperienze capaci di aprire strade per sé e per gli altri che hanno la potenza di contaminare altre situazioni che prenderanno forse direzioni diverse ma che saranno state comunque toccate da queste esperienze anticipatrici (Int. 13). Molti contributi insistono sull'intuizione, che viene dall'esperienza vissuta, che il ripensamento delle forme della politica sia strettamente intrecciato al cambiamento degli stili di vita, che trova dunque le sue radici nell'esperienza singola e nel vissuto proprio. Partire da sé significa dunque cominciare con il modificare/cambiare/trasformare tutto "ciò che dipende da noi", tutto ciò che possiamo mettere in moto facendo la nostra parte senza delegare il cambiamento a qualcosa che è esterno o fuori di noi. Rinunciando a questa delega è possibile anche modificare un atteggiamento che vede nella critica agli altri o al sistema l'unica maniera per esercitare un pensiero critico. C'è una riforma vera e propria del pensiero e delle relazioni che scaturisce da questo "partire da sé" e che crea un benessere nuovo e nuovi sistemi di vita. Una donna intervistata a Parma racconta di come aver cambiato lavoro assieme al suo compagno, per modificare il proprio stile di vita, abbia peggiorato il "benessere economico" ma migliorato molto i rapporti personali accrescendo il desiderio di collaborare con altri. Ha significato anche cambiare atteggiamento «Abbiamo imparato a fare meno i criticoni, perché poi le cose capitano a noi» (Int. 9).

A un ripensamento delle relazioni corrisponde un saper vivere e un'apertura a incontrare gli altri dal punto di vista sia umano che lavorativo in una circolarità che si riassume nella convivialità e in aumento della qualità del vivere. Si creano nuovi sistemi relazionali e nuovi scambi che permettono di dare nuova vita ad antiche sapienze contadine nella vita quotidiana. Ritrovare il piacere della tradizione contadina non sarà dunque un nostalgico ritorno al passato quanto piuttosto una modalità del tutto contemporanea per riscoprire i piaceri nella vita quotidiana, di re-imparare a godere delle giornate. Così lo scambio dei prodotti tra agricoltori e non, l'autoproduzione di pane e pasta, la coltivazione dell'orto e l'uso della stufa economica, sono non solo attenzioni ecologiste ma ancor più gesti e pratiche auto-educative che mirano a ridare senso e gusto alle cose e al tempo. All'iperattività dello stile di vita contemporaneo, assorbito principal-

mente da una dimensione lavorativa che tende a espellere il piacere e il godimento soffermandoli con il senso di responsabilità, vengono scoperti e appresi nuove modalità di scambio che non riguardano solo le relazioni umane ma le relazioni con gli animali e l'ambiente in un orizzonte che diventa cosmico e che cerca di riscattare le dimensioni interiori, contemplative e spirituali del vivere. Un vivere che aspira ad essere più rispettoso di tutti i viventi.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2014), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Bertell, L. (2014), *Lavoro Ecoautonomo. Dalla sostenibilità del lavoro alla praticabilità della vita*, Elèuthera, Milano 2016.
- Bertell, L., Deriu, M., De Vita, A., Gosetti, G. (2013 a cura di), *Davide e Golia. La primavera delle economie diverse*, Jaca Book, Milano.
- Bonaiuti, M. (2013), *La grande transizione*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Forno, F., Graziano, P. (2014), Sustainable community movement organisations, «Journal of Consumer Culture», XIV, 2, pp. 139-157.
- Jubas, K. (2013), Learning (through) consumption: shopping as a site of adult education, in Peter Mayo (a cura di), *Learning with Adults*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Mayo, P., English, L. (2012), Adult education and social movements: perspectives from Freire and beyond, «Educazione Democratica», 3, pp. 170-208.
- Micheletti, M. (2003), *Political Virtue and Shopping: Individuals, Consumerism and Collective Action*, Palgrave Macmillan, London.
- Nussbaum, M. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna.
- Wenger, E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

***Perché e come studiare la qualità?
Riflessioni da un caso di studio
sulle buone pratiche di educazione
ai media nella scuola primaria***
di Damiano Felini – Università degli Studi di Parma

Abstract: The article reflects on the meaning, function, and methodological process of identifying good practices in education, through the shared construction of criteria and indicators whom have value because different panels of experts (both scholars and practitioners) have given value. This is made by a case study on the evaluation of MLE in Italian elementary schools. The output of this study is a framework of 35 indicators, which may serve to support teacher trainings as well as the monitoring and (self-)evaluation of teachers' MLE work.

Keyword: good practice; quality in education; media education in elementary schools

La qualità non è una *cosa*. È un *evento*. [...] È l'evento che vede il soggetto prendere coscienza dell'oggetto.

(Pirsig, 1981, p. 235)

La telefonata di un collega sociologo ha costituito l'inizio del progetto di ricerca che qui si presenta. Il collega aveva ricevuto incarico da un ente pubblico di svolgere un'indagine sulla diffusione dell'educazione ai media nelle scuole della Regione Lombardia e di individuare, in quel settore, le esperienze configurabili come "buone pratiche". Conoscendo la mia frequentazione di questo campo, mi chiedeva consiglio su dove trovare, in letteratura, un elenco di indicatori che permettessero l'operazione di disamina che il committente gli avanzava.

A quella domanda non seppi rispondere: avevo visto decine di libri e siti web, italiani e internazionali, che elencavano buone pratiche di educazione ai media, ma – a dire il vero – non mi ero mai posto seriamente il problema di come quelle pratiche fossero state scelte. Il fiuto – mi dicevo – era stato sufficiente per individuarle, studiarle e proporle come esempio da seguire.

A nostro parere – ma con l'assistenza di buoni maestri (Noddings e Shore, 1984) – l'intuito è una facoltà umana straordinariamente capace. Tuttavia, è chiaro che un itinerario di ricerca scientifica deve cercare, almeno per proporsi come "trasparente", di andare al di là del buon fiuto, inseguendo metodi e strategie fondati su percorsi cognitivi meno soggettivi.

Da qui è partita un'indagine sugli indicatori di qualità dell'educazione ai media nella scuola primaria italiana, i cui risultati sono già stati più estesamente presentati (Felini, 2014). Qui li ripercorreremo brevemente, approfondendo, invece, alcuni presupposti teorici e alcune implicazioni metodologiche, entrambi elaborati in parallelo alla ricerca empirica.

1. “Buone pratiche”: il successo di una parola

In campo educativo e formativo, non solo in quello specifico dell’educazione ai media, da una quindicina d’anni si parla frequentemente di “buone pratiche”, con l’intenzione esplicita di migliorare la qualità dei processi educativi e didattici attraverso la segnalazione di esperienze che meritino di esser prese a modello. Sposandosi col tema della qualità dei processi, infatti, la modalità espositiva basata sulle buone pratiche è diventata frequente nei discorsi dei policy maker e la pedagogia lo ha ripreso in maniera spesso acritica.

Dall’altra parte, poi, la trattazione delle buone pratiche si collega a quella della valutazione dei percorsi formativi, un campo che ha visto un grande sviluppo negli ultimi decenni, sebbene non abbia ancora trovato una sintesi tra diversi orientamenti teorici e metodologici, diviso com’è tra approcci misurativi ed ermeneutici, quantitativi e qualitativi, certificativi e “formativi” (Plessi, 2004; Aglieri, 2008). In questo quadro, la valutazione della qualità delle pratiche si è trovata in tensione tra affermazioni di principio che attestavano la complessità sistemica dei processi educativi, collocati come sono all’interno di contesti organizzativi e sottoposti ai vincoli delle risorse, degli obiettivi o delle capacità degli educatori (ma in questo modo tali affermazioni portavano spesso a sancire l’estrema difficoltà, se non l’impossibilità, di valutare la qualità stessa) e, dall’altro lato, approcci più realisticamente praticabili ma spesso semplificatori, nel senso della riduzione della qualità dei processi alla sola efficacia nel far raggiungere obiettivi di apprendimento misurabili.

Nel campo specifico dell’educazione ai media, ciò che si è verificato è andato soprattutto nella direzione della seconda delle alternative appena dette. La ricerca, cioè, ha definito più o meno minutamente le componenti della cosiddetta “competenza mediale” (in termini di conoscenze e abilità) e ne ha proposto e/o sperimentato sistemi di verifica (Scrimshaw, 1992; Christ, 1997; Hobbs e Frost, 2003; Hobbs, 2007; Trincherò, 2015; Calvani, Fini, e Ranieri, 2011). È rimasto in ombra il problema della valutazione della qualità delle pratiche mediaeducative in quanto processi complessi, con l’esito paradossale anzidetto, per cui si parla di buone pratiche, ma spesso senza avere dei criteri che ci facciano dire quali pratiche siano effettivamente buone e perché, con il rischio di cadere in giudizi arbitrari o nella possibilità di sopravvalutare o sottovalutare le esperienze di cui siamo testimoni.

2. Ragionare per “buone pratiche”: le questioni sul tappeto

In un articolo acuto e, per certi aspetti, molto ironico, apparso qualche anno fa sul «British Educational Research Journal», Coffield e Edward (2009) hanno riflettuto molto bene sull’uso che si fa del costrutto di buona pratica nel gergo della pedagogia, della politica e dell’economia dell’istruzione, specie nel campo della formazione professionale. Hanno messo in luce come, nel corso di pochi anni, si sia passati dall’usare il termine *good practice* al termine *best practice* e poi a *excellent practice*, domandandosi: «what next? perfect practice?». E in sé, l’obiettivo delle prassi perfette sarebbe

anche condivisibile da un punto di vista ideale, ma è evidente l'impossibilità di realizzarlo, soprattutto attraverso la disseminazione di procedure standardizzate, stante il fatto, quanto meno, che ogni situazione è diversa dalle altre e un'eccellenza uniforme nella didattica richiederebbe dei robot e non degli insegnanti in carne e ossa.

Riflettere sulla qualità dei processi educativi e sull'uso che possiamo fare delle buone pratiche significa, a nostro parere, ragionare su tre questioni interconnesse tra loro: 1) chi stabilisce quali pratiche sono buone; 2) secondo quali criteri; 3) qual è la funzione delle buone pratiche.

L'assunto neopositivista secondo cui sia possibile stabilire in maniera incontrovertibile la bontà di un procedimento, facendo riferimento semplicemente a degli standard assoluti, è falso. Come riconosciuto da tutta la tradizione filosofica classica, dal *De anima* di Aristotele in avanti, ogni valutazione è fondamentalmente basata su un giudizio, ovvero sull'azione con cui qualcuno dice qualcosa su qualcos'altro: in altre parole, la valutazione è un atto personale, soggettivo o intersoggettivo, basato su criteri più o meno accettabili dal resto del gruppo sociale di riferimento, e non può essere pensata come il risultato di un processo impersonale o automatico. Per questo, è fondamentale chiedersi chi debba valutare le pratiche educative e stabilire quali siano buone e quali no.

Chiaramente, un tale giudizio non può essere lasciato a una singola persona ma richiede l'accoglimento e la sintesi di una pluralità di punti di vista. Gli "esperti" delle varie aree del sapere sono sempre stati considerati gli studiosi, in genere universitari, competenti prevalentemente delle questioni teoriche e astratte. Congruentemente con gli assunti della "nuova ricerca didattica" (Tochon, 2000; Houssaye, Soëtard, Hameline, e Fabre, 2002; Damiano, 2006), però, non possiamo dimenticare che il sapere della pratica risiede anche negli operatori e che una buona conoscenza dell'educazione si ha nel momento in cui il sapere teorico si congiunge con quello esperienziale. Le buone pratiche, in modo particolare, sono sempre contestualizzate (Alexander, 1997), né si può dire in termini assoluti cosa sia buono e cosa no; per questo, seguendo Coffield e Edward, preferiamo l'espressione *buone pratiche* a *best practice*, perché quest'ultima «implica anche l'esistenza di un unico approccio al problema, un approccio che, se messo in atto, può risolvere ogni difficoltà» (Coffield e Edward, 2009, p. 375).

Affinché, però, un giudizio di valore, come quello che sta dietro una buona pratica, sia comprensibile e accettabile, bisogna che i criteri impiegati per formularlo siano, prima di tutto, espliciti. Inoltre, per decidere quali siano le buone pratiche educative non possiamo accontentarci del criterio economicistico dell'efficacia (cosa fa imparare di più agli alunni), intanto perché anche l'efficacia è relativa a un certo contesto e non assoluta, ma soprattutto perché possiamo considerare importanti anche altri valori, come quello dell'uguaglianza delle opportunità o dell'integrazione di tutti gli studenti nella classe. Per questo, dobbiamo riconoscere che la qualità di un'esperienza educativa – così come, in generale, la qualità di tutte le azioni sociali (Pirsig, 1981) – viene da un insieme di elementi non sempre quantificabili in maniera precisa ma che comunque non possono essere trascurati: metodologie didattiche, significati attribuibili alle finalità, capacità degli insegnanti, disponibilità di risorse tecnologiche e così via.

Infine, è importante domandarci a quale scopo serva definire le buone pratiche in campo educativo. Al di là dell'uso prettamente valutativo di questo costrutto, per esempio per stabilire quale articolo pubblicare su una rivista, l'insistenza odierna sulle buone

pratiche viene soprattutto, come già si è detto, dall'abitudine dei policy makers di affiancare alle linee guida che tracciano gli sviluppi futuri di un certo settore degli esempi di buone pratiche che possano servire da modello agli operatori. Secondo questa logica, allora, le buone pratiche sono uno strumento in mano agli operatori per ottenere il miglioramento della qualità di un certo servizio educativo.

3. La qualità dell'educazione ai media secondo la letteratura internazionale

A questo punto, tornando al problema specifico che la telefonata ci aveva chiesto di affrontare, è utile esplicitare come si è proceduto mediante una metodologia euristica empirica fondata sui convincimenti esposti nel paragrafo precedente.

In primo luogo, si è fatta una ricerca in letteratura, rilevando l'esistenza di un certo numero di linee guida, a livello internazionale, che suggeriscono quali caratteristiche dovrebbe avere un'educazione ai media di qualità (UNESCO, 1982; Aufderheide, 1997; Masterman, 1997; European Centre for Media Literacy, 2005; French National Commission for UNESCO, 2007; The Aspen Institute Communications and Society Program, 2010). In un precedente contributo, abbiamo già condotto una più approfondita analisi di questi testi (Felini, 2010); in questa sede riprendiamo solo alcune conclusioni che hanno orientato il successivo percorso di ricerca.

Per prima cosa, tutti i documenti vedono l'educazione ai media come attività centrale all'interno della formazione delle nuove generazioni e non la concepiscono né come esercizio residuale (da relegare ad alcuni contesti o a target limitati di persone), né come attività elettiva (da far scegliere solo a chi è interessato). Prevale anche l'idea che l'educazione ai media si possa meglio attuare in contesti di collaborazione tra differenti ruoli e competenze e in setting didattici non legati a singole aree disciplinari (Masterman, 1997; The Aspen Institute Communications and Society Program, 2010): la compartecipazione di docenti di varia formazione, la collaborazione esterna di professionisti dei media e il coinvolgimento delle famiglie sembrano essere ingredienti imprescindibili per la preparazione di un mix efficace alla crescita reale degli allievi. Infine, torna insistentemente la raccomandazione circa l'impiego di metodologie didattiche attive, collaborative e basate sulla scoperta o sulla produzione mediale da parte degli allievi (Masterman, 1997; European Centre for Media Literacy, 2005; Ceretti, Felini, e Giannatelli, 2006).

Due aspetti problematici, però, sembrano emergere dal raffronto dei documenti presi in esame. In primo luogo, infatti, si nota come la loro origine porti a formulare linee guida anche molto distanti dalla realtà scolastica (UNESCO, 1982; French National Commission for UNESCO, 2007): è in parte ovvio che documenti provenienti da organismi internazionali privilegino indicazioni di natura politica (formazione dei docenti, predisposizione di curricula nazionali, creazione di network, sviluppo della ricerca e così via), ma la distanza di questi testi dalla concretezza quotidiana del fare media education nella scuola è il segnale – a nostro modo di vedere – dell'incapacità di comprendere il fatto che la qualità della media education si fa anche (forse soprattutto?)

partendo dal basso: dalle scelte delle singole scuole, dalla disponibilità concreta di piccole attrezzature in ciascun istituto, dalla sensibilità diffusa per queste tematiche, dalle capacità degli educatori, dall'ascolto delle richieste che vengono dall'utenza.

In secondo luogo, le definizioni e le teorie dell'educazione ai media sembrano, in parecchi dei documenti, poco approfondite o addirittura scontate, spesso scandite da parole-chiave stereotipate («conoscenza dei linguaggi», «senso critico», «cittadinanza digitale», «alfabetizzazione»...) dietro le quali non si coglie che ci possano essere differenti pedagogie mediali e differenti concezioni dei media. E questo, nell'ottica dell'auspicata qualità delle azioni mediaeducative, sembra un serio limite di autoconfevolezza e di chiarezza nei risultati che si intendono raggiungere.

4. Costruire un sistema di criteri di qualità

Questa analisi della letteratura ci ha restituito, oltre alle singole considerazioni, tutte valide ma bisognose di sistematizzazione, un'utile indicazione di fondo, e cioè che la qualità delle azioni educative non possa essere ridotta a un unico aspetto, tanto è vero che i documenti ci parlano di qualità delle politiche di sostegno, di formazione degli educatori, di scelte organizzative e così via.

Sulla base di questo assunto, allora, abbiamo provato a elaborare un sistema integrato e ragionato di criteri di qualità per l'educazione ai media nella scuola primaria italiana. La specificazione dei contesti didattico (scuola primaria) e geografico (in Italia) si è resa necessaria per rispondere al principio della contestualizzazione delle buone pratiche. Congruentemente con le considerazioni espresse al par. 2, il focus della ricerca è stato quello di individuare, sì, i criteri di qualità, ma ponendosi il problema di *chi* dica che un certo fattore è caratteristico di una buona pratica, e sulla base di quali criteri.

Per questo motivo, dopo aver esaminato la letteratura, si è stesa una bozza organica e sistematica di indicatori di qualità e la si è sottoposta a due panel di esperti: il primo composto da tre studiosi italiani di educazione ai media e di scuola primaria, i quali hanno fornito suggerimenti, ovviamente personali ma comunque legati a una visione pedagogicamente alta e scientificamente fondata; il secondo composto da cinque insegnanti di scuola primaria con una significativa esperienza professionale nel settore dell'educazione ai media.¹ La sintesi tra le indicazioni provenienti dalla letteratura e i suggerimenti raccolti nelle interviste agli esperti è confluita in una proposta organica di criteri di qualità che presentiamo al par. 5. Essa, ovviamente, è stata operata anche sulla base dell'esperienza del ricercatore che qui scrive, un'esperienza di quasi quindici anni, teorica e sul campo, che ha annoverato anche il co-coordinamento della progettazione

¹ Il panel degli esperti scientifici era composto da Alberto Agosti, Floriana Falcinelli e Roberto Farné, professori ordinari di Didattica, rispettivamente nelle università di Verona, Perugia e Bologna. Il panel degli insegnanti era costituito da Susanna Lemmi (Scuola Primaria "San Rocco", Portoferraio, Livorno), Paola Mastronardi (IC "Giovanni Pascoli", Quattro Castella, Reggio Emilia), Liana Peria (IC "Giuseppe Giusti", Campo nell'Elba, Livorno), Emanuela Pucci (Scuola Primaria "Gianni Rodari", Nettuno, Roma), Manuela Valenti (IC "Arturo Toscanini", Parma).

e stesura di un curriculum di educazione ai media per la scuola primaria (Ceretti, Felini, e Giannatelli, 2006).

Tutti gli esperti sono stati consultati attraverso interviste semi-strutturate (Fontana e Frey, 1994) condotte tra settembre 2011 e luglio 2012, le quali sono poi state analizzate con la tecnica del riassunto (Mayring, 1988; Titscher, Meyer, Wodak, e Vetter, 2000). La bozza di indicatori, i protocolli delle interviste e i file audio con le registrazioni possono essere consultati all'URL: <http://qualityMLE.wordpress.com>. I risultati acquisiti dalle interviste sono sintetizzati in Felini (2014, pp. 33-35).

5. Criteri e indicatori di qualità per l'educazione ai media

Al termine del percorso anzidetto è stata elaborata una proposta sistematica di criteri e indicatori di qualità per l'educazione ai media nella scuola primaria italiana.

Dal punto di vista formale, le caratteristiche delle buone pratiche sono state raggruppate in aree omogenee, ciascuna scandita da più "criteri" e "indicatori" secondo l'uso che di questi termini propone Castoldi (1998). Pertanto, indichiamo con la parola "criteri" gli aspetti di un certo fenomeno (nel nostro caso l'educazione ai media) utili a definirne la qualità; tali criteri possono essere riscontrati all'interno di differenti "ambiti di indagine" (per esempio, l'organizzazione didattica di una certa attività educativa è un fattore di qualità riscontrabile differenzialmente a livello di istituto o di singola classe, nell'uso ottimale delle attrezzature o in quello delle risorse umane, nel maggiore o minore raccordo con altri enti presenti sul territorio e così via). Infine, per ciascun criterio e per ciascuna area, si definiscono "indicatori" le evidenze osservabili, definite in termini operazionalizzati, che segnalano la presenza o meno di un dato criterio. Sempre secondo Castoldi (1998, p. 40), un sistema di indicatori deve essere «utile» sul piano politico, «comprensibile» sul piano comunicativo, «valido» sul piano teorico, «attendibile» su quello metrologico e «fattibile» su quello operativo.

A livello contenutistico, invece, abbiamo ipotizzato cinque criteri di qualità applicabili alle attività di educazione mediale nel contesto della scuola primaria italiana (v. anche Fig. 1), articolati in 13 ambiti d'indagine ("sottocriteri") e complessivi 35 indicatori. Per brevità, non ci è possibile riportare qui tale insieme di criteri, sottocriteri e indicatori, ma rimandiamo al sito: <http://qualityMLE.wordpress.com>. In questa sede riusciamo soltanto a elencare i cinque criteri più generali, ovvero:

- a) l'adeguatezza e l'efficacia delle metodologie didattiche impiegate (questo criterio è stato declinato in sei indicatori);
- b) la preparazione di chi opera le azioni mediaeducative e le forme di supporto previste, nella convinzione che la qualità è per lo più fatta dalle persone. Quattro sono stati gli attori considerati – i bambini, gli insegnanti, i genitori e i professionisti dei media – per complessivi 10 indicatori;
- c) l'efficacia, la strutturazione, la coerenza dell'organizzazione dell'attività o del progetto, la sua documentazione, le modalità di impiego della strumentazione multimediale e la disseminazione dei risultati (11 indicatori);
- d) l'appropriatezza e la consapevolezza della pedagogia mediaeducativa di fondo, segni della capacità di oltrepassare una progettazione improvvisata (tre indicatori);

- e) l'originalità del percorso educativo-didattico proposto agli scolari. Questo criterio, in particolare, si è rivelato assai discusso dagli esperti, ma la maggioranza di loro ha condiviso l'idea che la mancanza di originalità sia un sintomo di appiattimento sulle routine didattiche più consuete, cosa che non fa adeguatamente rispondere all'evoluzione dei media e alle necessità delle altrettanto mutevoli nuove generazioni (cinque indicatori).



Figura 1 – Criteri di qualità dell'educazione ai media nella scuola primaria italiana

6. Riflessioni e acquisizioni dal caso di studio

Il progetto di ricerca "particolare" svolto sulla qualità dell'educazione ai media ci ha permesso di ricavare alcune acquisizioni "generali" sulle buone pratiche in campo educativo e formativo. Le propongo brevemente qui, riprendendo le tre domande indicate al par. 2.

In primo luogo, è emersa un'immagine *complessa* di qualità, non riducibile a uno solo o pochi aspetti: l'educazione è fenomeno complesso e complesso deve essere l'approccio pedagogico che la affronta (Elia, 2015). Sia la letteratura sia il confronto con i due panel hanno riportato una molteplicità di dimensioni, la maggioranza delle quali difficilmente misurabili. Tuttavia, è chiaro che semplificare il campo – come certi orientamenti talvolta suggeriscono agli amministratori scolastici – non farebbe un buon servizio al lavoro degli insegnanti.

Il secondo aspetto di rilievo è stato la messa a punto di una metodologia di ricerca empirica, qualitativa, che rispettasse il principio della *validazione intersoggettiva* dei criteri, ovvero della molteplicità delle «fonti della scienza dell'educazione», cioè, in

questo caso, le conoscenze consolidate e racchiuse nella letteratura scientifica, il parere degli esperti accademici intervistati, già capaci di collocare i risultati della ricerca nel contesto della scuola italiana, e il parere degli insegnanti di educazione ai media, unici in grado di fornire il parere degli attori diretti. Mettere insieme tutto ciò è stato possibile grazie a un lavoro di sintesi operato dal ricercatore. Ciò ha introdotto non solo una quarta “fonte”, ma anche quell’occhio esterno capace (e sarebbe da dimostrare se davvero lo è stato) di porsi non nel *punto*, bensì nell’*orizzonte di vista* – De Giacinto (1977, pp. 183-230) direbbe nella «cabina di regia» – tipico della sintesi della complessità necessaria al «sapere dell’educazione» (Felini, 2016).

Infine, questo percorso di ricerca ha permesso di maturare un’idea precisa sul *perché*, o *per chi*, si debbano elaborare sistemi di qualità e di buone pratiche in campo educativo. L’utilità del loro impiego non sta – a nostro parere – nella possibilità di costruire graduatorie o ranking tra i progetti o gli insegnanti (talvolta, un’esperienza didattica breve, fatta con intelligenza in una scuola povera e con pochi mezzi, può essere altrettanto ammirevole di quella svolta con molte risorse in un contesto privilegiato), né nel predisporre un elenco di cose da fare in maniera supina e acritica (gravando di pesi ulteriori le spalle già cariche degli insegnanti), bensì nell’essere strumenti di autoverifica e automiglioramento della propria professionalità docente. E sarebbero strumenti semplici (una check list di indicazioni racchiusa in un solo foglio) ma che non rinunciano ad avere uno sguardo ampio sulle pratiche scolastiche, nel senso che consentono di guardarle nei loro vari aspetti; strumenti utilizzabili singolarmente o all’interno di un gruppo di pari, comunque nella logica di un miglioramento della scuola “dal basso” e valorizzando il corpo docente come «comunità di pratiche» (Wenger, 1998); strumenti, però, che non segnalano pregi e carenze sulla semplice base di un giudizio soggettivo ma su quella di criteri di qualità che hanno valore perché *qualcuno ha dato loro valore*, all’interno di un processo metodologicamente documentato.

Per questo, ciò che resterebbe da fare è lo sperimentare l’efficacia formativa di questo, o di simili strumenti in reali contesti di formazione di insegnanti. In particolare, sarebbe da verificare la chiarezza degli indicatori, così come sono stati formulati, e la capacità della griglia di portare a un’analisi critica più approfondita delle esperienze di educazione ai media, oltre le semplici impressioni sul gradimento e la partecipazione dei bambini. Solo una maggiore consapevolezza di quanto si fa, infatti, può portare gli insegnanti – e tutti noi – a un miglioramento delle pratiche educative e didattiche.

Bibliografia

- Aglieri, M. (2008), *Valutare. Percorsi e tracciati di analisi pedagogica*, La Scuola, Brescia.
- Alexander, R. (1997²), *Policy and Practice in Primary Education*, Routledge, London.
- Aufderheide, P. (1997), *Media Literacy: From a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*, in Kubey, R. (a cura di), *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives*, Transaction Publ., New Brunswick (New Jersey), pp. 79-86.
- Calvani, A., Fini, A., e Ranieri, M. (2011), *Valutare la competenza digitale*, Erickson, Trento.
- Castoldi, M. (1998), *Gli indicatori: uno strumento per la qualità*, in Scurati, C. (a cura di), *Qualità allo specchio*, La Scuola, Brescia, pp. 36-54.

- Ceretti, F., Felini, D., e Giannatelli, R. (2006, a cura di), *Primi passi nella media education. Curricolo di educazione ai media per la scuola primaria*, Erickson, Trento.
- Christ, W.G. (1997), *Media Education Assessment Handbook*, Erlbaum, Mahwah (New Jersey).
- Coffield, F., e Edward, S. (2009), *Rolling out "good", "best" and "excellent" practice. What next? Perfect practice?*, «British Educational Research Journal», n. 3, pp. 371-390.
- Damiano, E. (2006), *La nuova alleanza. Temi, problemi, prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia.
- De Giacinto, S. (1977), *Educazione come sistema*, La Scuola, Brescia.
- Elia, G. (2015, a cura di), *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*, FrancoAngeli, Milano.
- European Centre for Media Literacy (2005), *Guideline for Media Literacy in Education*, tratto il 21 marzo 2016 da ECML: www.ecml-eu.org.
- Felini, D. (2010), *Criteri e indicatori di qualità per progetti di media education nella scuola. Come riconoscere le "best practice"?*, in Ancona, F. (a cura di), *Media education nella scuola di base in Lombardia. Rapporto finale*, tratto il 26 luglio 2014 da: www.ierer.it/ricerche/sociale/sistemaformativo/2009C011/.
- Felini, D. (2014), *Quality Media Literacy Education. A Tool for Teachers and Teacher Educators of Italian Elementary Schools*, «Journal of Media Literacy Education», n. 1, pp. 28-43.
- Felini, D. (2016), *Unità e complessità del ragionare pedagogico. Per una morfologia del "sapere dell'educazione"*, in Bardulla, E., e Felini, D. (a cura di), *La pedagogia come scienza e come poesia. In dialogo con Sergio De Giacinto*, Anicia, Roma, pp. 169-196.
- Felini, D., e Trincherò, R. (2015, a cura di), *Progettare la media education. Dall'idea all'azione, nella scuola e nei servizi educativi*, FrancoAngeli, Milano.
- Fontana, A., e Frey, J. (1994), *Interviewing: The Art of Science*, in Denzin, N., e Lincoln, Y. (a cura di), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks (California), pp. 361-376.
- French National Commission for UNESCO (2007), *Media Education. Advances, Obstacles, and New Trends since Grünwald: Towards a Scale Change?*, UNESCO, Paris.
- Hobbs, R. (2007), *Reading the Media. Media Literacy in High School English*, Teachers College Press, New York.
- Hobbs, R., e Frost, R. (2003), *Measuring the Acquisition of Media Literacy Skills*, «Reading Research Quarterly», n. 3, pp. 330-355.
- Houssaye, J., Soëtar, M., Hameline, D., e Fabre, M. (2002), *Manifeste pour les pédagogues*, ESF, Issy-les-Moulineaux.
- Masterman, L. (1997), *A Rationale for Media Education*, in Kubey R. (a cura di), *Media Literacy in the Information Age*, cit., pp. 15-67.
- Mayring, P. (1988), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Deutscher Studienverlag, Weinheim.
- Noddings, N., e Shore, P.J. (1984), *Awakening the Inner Eye. Intuition in Education*, Teachers College Press, New York.
- Pirsig, R.M. (1981), *Lo Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta*, Adelphi, Milano.
- Plessi, P. (2004), *Teorie della valutazione e modelli operativi*, La Scuola, Brescia.
- Scrimshaw, P. (1992), *Evaluating Media Education Through Action Research*, in Alvarado, M., e Boyd-Barrett, O. (a cura di), *Media Education: An Introduction*, British Film Institute, London, pp. 242-251.
- The Aspen Institute Communications and Society Program (2010), *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*, The Aspen Institute, Washington D.C.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., e Vetter, E. (2000), *Methods of Text and Discourse Analysis*, Sage, London.
- Tochon, F. (2000), *Recherche sur la pensée des enseignantes: un paradigme à maturité*, «Revue Française de Pédagogie», n. 133, pp. 129-157.

- Trincherò, R. (2015), *La valutazione degli apprendimenti*, in Felini, D., e Trincherò, R. (a cura di), *Progettare la media education*, cit., pp. 133-158.
- UNESCO (1982), *Grünwald Declaration on Media Education*, tratto il 21 marzo 2016 da www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF.
- Wenger, E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge (United Kingdom).

Dalla narrazione all'esperienza in laboratorio: giochiamo e ragioniamo sull' Energia

di Alessandra Landini e Federico Corni – Università degli Studi
di Modena e Reggio Emilia

Abstract: The present work explores the role of stories in science education and how it can be related to laboratorial experiences. An example in a laboratory about Energy aims to illustrate the value and significance of forms of playing during the scientific experience. The laboratory deals with active learning and hence the didactic utility of narratives: we would promote emotions' use, as a bridge between our experiences and an embodied experience of natural phenomenon.

Keywords: narrative, scientific laboratory, energy

1. La narrazione nell'approccio laboratoriale scientifico

1.1. Un approccio narrativo: al crocevia tra discipline narrative e scientifiche

Questo articolo esamina il ruolo della narrazione e della metafora concettuale all'interno del laboratorio scientifico. Un numero significativo di ricerche concorre a costruire un ponte tra psicologia cognitiva ed educazione scientifica¹. Partendo da queste ricerche, dalla concezione della mente embodied² e dalla dimensione affettiva della persona che apprende, le domande che ci si è posti sono: può un laboratorio con approccio metaforico su un argomento scientifico (il concetto di energia), partendo da una storia animata che “visualizzi” e “testualizzi” figurativamente il fenomeno stesso, essere utile per comprendere concetti scientifici anche complessi? In quale modo la concomitanza di un approccio attivo, fisico ed emozionale può influire sul piano delle conoscenze e della didattica dei futuri insegnanti?

¹ Corni, F. (2013), Force Dynamic Gestalt, Image schema e concetti scientifici, in Corni, F. *Le scienze nella prima educazione. Un approccio narrativo a un curriculum interdisciplinare*, Erickson, Trento.

² Lakoff, G. Johnson, M. (1988, a cura di), *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago.

Lo sviluppo di studi integrati offre oggi una visione più sistemica della “teoria della narrazione” utile ai fini di approcciarsi alle diverse discipline appoggiandoci a una dimensione cognitiva concreta e attenta ai processi di apprendimento dell’essere umano nella sua globalità e nella sua attualità.

La nostra proposta di un approccio narrativo alle scienze si muove quindi a cavallo tra discipline umanistiche e scientifiche, nell’attenzione dinamica a comprovate pratiche di educazione scientifica, quali il laboratorio e il learning by doing e ad assunti riferibili alla narratologia³, alla linguistica e alla psicologia cognitiva⁴. Un assunto centrale di questo lavoro è che la narrazione di fenomeni fisici e la loro “fiscalizzazione” faciliti la comprensione dei concetti scientifici. Quindi, in aggiunta all’approccio narrativo-esperienzialista del laboratorio sull’energia, abbiamo aggiunto l’attività di playing.

Nonostante l’utilizzo di pratiche di narrazione-teatro e drammatizzazione sia stato sperimentato in molti campi, pochi studi sono stati condotti interrogando esplicitamente la dinamica che intercorre tra un concetto scientifico, le sue basi metaforiche legate alla narrazione e il ruolo del corpo in una migliore comprensione scientifica dei fenomeni naturali.

1.2. Narrazione metaforica e razionalità immaginativa: dalla embodied cognition alla embodied simulation

Da molti studi sull’uso della narrativa nell’insegnamento delle scienze (per alcune ricerche in questo campo, si vedano Kubli, 2001; 2005; Klassen, 2006; Merz et al., 2007)⁵, emerge la storia come motore di motivazione per il soggetto, ma soprattutto sistema che coinvolge l’intelligenza emotiva del discente. Tuttavia aggiunge Hans Fuchs: «il significato di una concettualizzazione, nella scienza, deriva dalle strutture schematiche e metaforiche utilizzate in una argomentazione».⁶ Ma è l’esperienza emotiva e concreta di un fenomeno, continua l’autore, a incarnarsi nella storia, dove al contempo il linguaggio rimanda alle nostre esperienze senso-motorie e all’interazione con l’ambiente.

Con il mito esperienzialista, la comprensione emerge dall’interazione, dalla costante negoziazione con l’ambiente e con le altre persone. Essa emerge nel modo seguente: la natura dei nostri corpi e del nostro ambiente fisico e culturale impone una struttura alla nostra esperienza, in termini di dimensioni naturali (...) Esperienze ricorrenti ci portano alla formazione di categorie, che sono gestalt empiriche con quelle naturali dimensioni.⁷

³ Calabrese, S. (2013, a cura di), *Retorica e scienze neuro cognitive*, Carocci, Roma.

⁴ Varela, F. J. Thompson, E. Rosch, E. (1991 a cura di), *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*, MA, USA, MIT Press, Cambridge.

⁵ Fuchs, H. (2013), Il Significato in natura, in Federico, C. (2013, a cura di), *Le scienze nella prima educazione*, Erickson, Trento, pp. 11-33.

⁶ H. Fuchs, *Il Significato in natura*, op. cit.

⁷ Lakoff, G. Johnson, M. (2012 a cura di), *Metafora e vita quotidiana*, Strumenti Bompiani, Milano.

In “Metafora e vita quotidiana” di George Lakoff e Mark Johnson si chiarisce così l’importanza dell’interazione con l’ambiente e gli altri nella costruzione di significati, per una migliore comprensione di noi stessi e di ciò che ci circonda: questo ci porta alla formazione di categorizzazioni e alla definizione di gestalt presenti nell’esperienza. La proposta di un laboratorio dove l’approccio alle scienze sia calata nell’interazione dialogica tra pari e con gli esperti, in un clima partecipazione attiva e consapevole ai processi di apprendimento, ci pare arricchita dal coinvolgimento degli studenti in una narrazione “incarnata”. A confermare questi criteri di indirizzo vengono in aiuto alcune conosciute definizioni di laboratorio: quella di Franco Frabboni, che pone maggiormente l’accento sull’operatività, introducendo il laboratorio come “officina di metodo”⁸, e quella di Massimo Baldacci, che arricchisce questa visione pedagogica con aspetti ancor più legati all’“incarnazione” dei concetti, nella quale si considera il laboratorio, allo stesso tempo, come spazio materiale e mentale, come contesto fisico e simbolico insieme.⁹ Le neuroscienze, che mostrano come l’intelligenza umana a livello neuronale è strettamente legata alla specifica corporeità situata negli individui possono ampliare ulteriormente questa visione. Come spiegano Vittorio Gallese e Marco Guerra nel loro libro, “Lo schermo empatico”¹⁰, la nostra corporeità si realizza compiutamente nella sfera dell’esperienza e la nostra comprensione del mondo e degli altri si compie in una «relazione di tipo diretto e non-linguistico con lo spazio, gli oggetti, le azioni, le emozioni e le sensazioni altrui, per il tramite dell’attivazione di rappresentazioni sensori-motorie nel cervello dell’osservatore»¹¹. Gallese chiama questo nuovo modello di percezione e comprensione del mondo la simulazione incarnata (*embodied simulation*). La definizione sembra rimandare il pensiero alla teoria di Lakoff e Johnson e alla embodied cognition di Varela, già accennate in precedenza. In realtà questa teoria si basa sulle evidenze neurofisiologiche, per costruire un modello integrato ed empiricamente fondato delle relazioni tra la nostra comprensione e il mondo delle immagini e delle emozioni. L’aspetto innovativo di tale ricerca conferma, con il meccanismo di simulazione espresso dai neuroni specchio¹², una nozione di intersoggettività connotata principalmente e in prima battuta come inter-corporeità. Questo legame può divenire, a nostro avviso, uno strumento da utilizzare consapevolmente per ciò che attiene il *conceptual change* in generale, e nei laboratori scientifici in particolare ed è quello che cercheremo di mostrare in modo più concreto procedendo con questo lavoro.

⁸ Frabboni, F. (2004 a cura di), *Il laboratorio*, Edizioni Laterza, Bari.

⁹ Baldacci, M. (2008), *Il laboratorio come strategia didattica*, in «Bambini pensanti», Settore servizi per l’infanzia, Divisione Servizi Educativi, Città di Torino, 2008, p. 2.

¹⁰ Gallese, V. Guerra, M. (2015, a cura di), *Lo schermo empatico*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

¹¹ V. Gallese, M. Guerra, *Lo schermo empatico*, op. cit., p. 15.

¹² Cattaneo, L. Rizzolati, G. (2009), *The Mirror Neuron System*, in «Arch Neurological Review», Vol 66, n 5, 2009, www.archneurol.com.

2. Una nuova idea di laboratorio scientifico

2.1. *L'esperienza pilota su un tema "scottante": l'energia. L'aspetto epistemologico legato alla fisica*

In questo lavoro si propone un approccio all'energia, tema "scottante" nell'insegnamento della fisica, che tenti di superare una apparente frattura tra sapere scientifico e modo di ragionare naturale. In prima istanza è necessario specificare che il criterio proposto è quello in cui l'energia è concettualizzata come un *unicum* che si trasferisce da un portatore a un altro (le sostanze chimiche, l'elettricità, la quantità di moto, l'entropia, ecc.) quando avvengono delle interazioni: si privilegia perciò l'aspetto processuale, dove l'energia è vista come un ente regolatore delle interazioni; al contrario un'altra visione privilegia l'aspetto statico, vedendo l'energia come proprietà di stato in cui l'energia assume diverse "forme" e quindi è qualcosa che può trasformarsi da una forma all'altra. Come sostiene Mariani,¹³

Per costruire il concetto di energia, dopo averne individuato il legame con la relazione causa-effetto, dobbiamo «guardarlo» da più punti di vista. Ben sappiamo, ad esempio, che se si studia un «corpo» dobbiamo capirne sia l'anatomia che la fisiologia. In modo analogo dobbiamo comportarci per l'energia. In questo caso «l'oggetto» della nostra indagine va studiato rispetto all'accoppiamento di due processi e all'eventuale successione di molteplici processi (anatomia) e alla modulazione del processo stesso (fisiologia).

Le grandezze estensive sono pensate come *portatori* di energia, mentre i processi o i dispositivi che favoriscono lo scambio di energia tra due portatori interagenti, sono pensati come *trasferitori* di energia. Per meglio visualizzare questi aspetti siamo ricorsi a una modellizzazione a catena¹⁴ con flashcards, che abbiamo utilizzato per supportare visivamente e simbolicamente la concettualizzazione come un diagramma simbolico, in una sequenza *portatore-trasferitore-portatore*. Le relazioni e i processi che descrivono le interazioni tra portatori e trasferitori si prestano a divenire una storia in cui metaforicamente noi possiamo ripercorrere dati esperienziali vissuti a livello sensorio-motorio ed emotivo. Il playing, potrebbe sondare profondamente alcune relazioni visute, per proiettarle selettivamente in un nuovo spazio mentale "blended" (Fauconnier G., Turner M.)¹⁵, in cui sviluppare dinamicamente nuove strutture di significato emergenti, permettendo di immedesimarsi nell'oggetto fisico, nella sostanza in senso reale o metaforico, nel portatore o nel trasferitore, come illustreremo schematicamente nel prossimo paragrafo.

¹³ Mariani, C. (2013), Dall'aspetto di forza/potere della Force Dynamic Gestalt alla costruzione del concetto di energia, in Corni, F. (2013, a cura di) *Le scienze nella prima educazione. Un approccio narrativo a un curriculum interdisciplinare*, Erickson, Trento, pp. 151-173.

¹⁴ Herrmann, F. Job, G. (2006, a cura di), *Der Karlsruher Physikkurs. A Physics Text Book for the Lower Secondary School*, Ahrensburg, tr.it. 2006, Repubblica e Cantone Ticino, Divisione della scuola e Centro didattico cantonale.

¹⁵ Fauconnier, G Turner, M. (2003), Conceptual blending, form and meaning, in «*Recherches en communication*», n° 19, 2003, p.3.

2.2. Analisi narrativo-metaforica di gruppo per la costruzione di nuovi concetti: le fasi del laboratorio

L'attività è stata presentata agli studenti come una situazione-problema: la produzione di un video sull'energia e la realizzazione di una attività spendibile a scuola, utilizzando il playing. Questa in sintesi la struttura laboratoriale. (Tabella 11) Per introdurre l'apparato metaforico alla base del paradigma sopra accennato, è stata proiettata una "storia" sull'energia, un film animato dal titolo "Perpetuum mobile".¹⁶ Questa attività, opportunamente condotta, li avrebbe introdotti alle chiavi di lettura dei fenomeni in termini di energia.

Tabella 1 – Sintesi della struttura laboratoriale

FASI	PROPOSTE
Fase introduttiva emotivo-motivazionale	Visione del film
Fase esplicativa del paradigma	Presentazione/confronto in plenaria
Fase esplorativo-cooperativa	Suddivisione in 6 sottogruppi affidati a due docenti-facilitatori per l'esplorazione del gioco.
Fase della modellizzazione-cooperativa	Costruzione del diagramma di energia relativo al gioco.
Fase di scambio	Discussione inter-gruppo
Fase riflessiva	Comparazione in plenaria delle modellizzazioni e visualizzazione di sintesi con software MLE ENERGY alla LIM
Fase narrativo-metaforica	Scrittura, con domande-guida di analisi del gioco, del testo narrativo-teatrale
Fase del playing	Realizzazione della storia in forma di playing e ripresa video
Fase conclusiva	Visione dei video realizzati, discussione e conclusioni

¹⁶ Per maggiori informazioni sul film animato si veda: <http://narrativescience.org/>

Le flashcards predisposte e condivise nella plenaria, dovevano modellizzare la catena dell'energia, mostrando nel diagramma di saper "raccontare" le relazioni e le interconnessioni tra le parti. (Fig.1) Alla fine di questa fase di analisi delle modellizzazioni, i docenti hanno consegnato agli studenti un nuovo strumento di approfondimento dell'analisi del giocattolo nei suoi aspetti emotivo-esperienziali.

Quest'analisi "emotiva" era propedeutica al Playing: gli studenti in gruppi dovevano realizzare un video durante il playing stesso, creato pensando alla catena di energia analizzata. Erano inoltre liberi di scegliere se narrare in prima persona o con narratore esterno. A questo ha fatto seguito la visione, comparazione e discussione dei video alla LIM e la conversazione conclusiva.

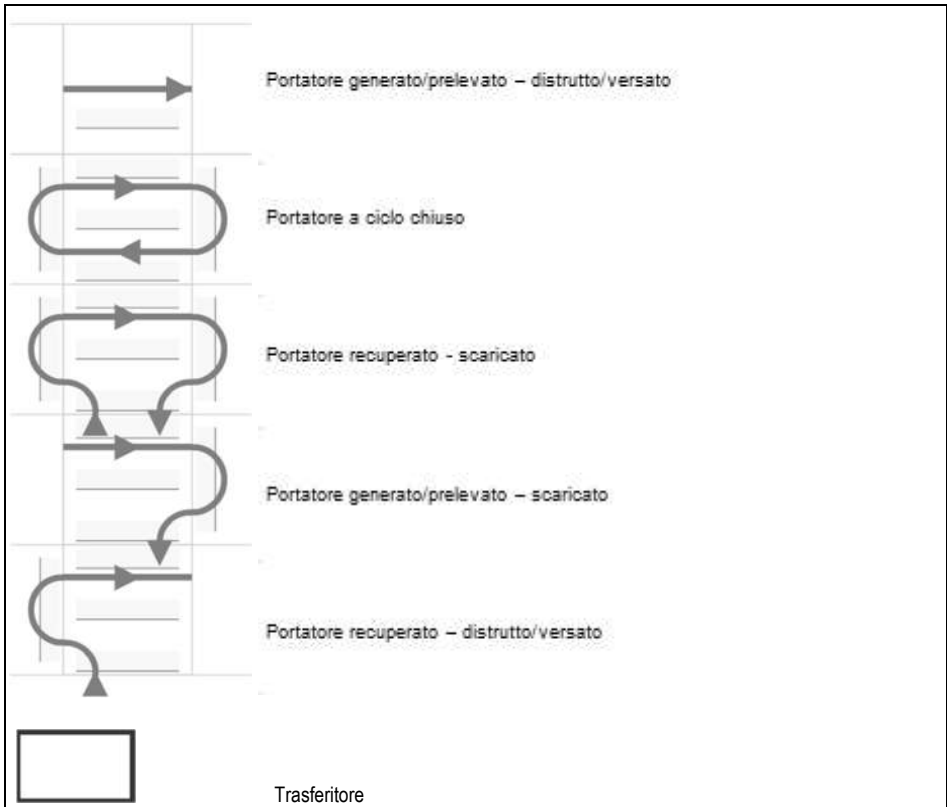


Figura 1 – Flashcards portatori e trasferitori di energia: convenzioni sui simboli

2.3 Il playing: un nuovo punto di vista sulla complessità dei fenomeni naturali

Pensiamo sia utile ritornare all'introduzione del laboratorio incentrata su di un film animato riguardante l'energia. Si tratta di fatto di un racconto metaforico per introdurre la dinamica in cui "La macchina perpetua", una macchina che funziona da sola, dà vita (dovrebbe dar vita...) a un ciclo infinito in cui i portatori di energia sono luce, elettricità, acqua e moto. Tuttavia, la macchina è inizialmente ferma, in quiete in uno stato di equilibrio. Richiede una spinta per cominciare a funzionare e la spinta fa sì che l'energia entri nel ciclo. Effettivamente la narrazione pone l'accento sull'idea di energia come sostanza fluida e le suggestive immagini ben supportate dalla originale narrazione suggeriscono in chi guarda una storia nuova sull'energia, un continuum processuale che avvicina alle relazioni causa-effetto e allo schema del percorso e del ciclo. Precisamente ciò che emerge dall'"analisi emotiva dell'oggetto" e quindi dal playing è che la messa in scena diventa momento generativo basato sulla teatralizzazione e non fruitivo o di semplice partecipazione.

Questo può, crediamo, affiorare da una semplice esemplificazione di questa fase riguardante l'analisi del gioco e il playing vero e proprio, che qui riportiamo relativamente a un tipo di giocattolo, per motivi di spazio.

Analisi degli elementi principali dell'esperienza



Figura 2 – Diagramma di energia riguardante il giocattolo Windmill

Il giocattolo: Windmill

- *Character schema:*

Primo portatore: aria in movimento; Trasferitore: elica; Secondo portatore: moto rotazionale; Trasferitore: ruote dentate; Terzo portatore: moto rotazionale; Trasferitore: dinamo; Quarto portatore: elettricità; Trasferitore: lampadina; Quinto portatore: luce.

- *Narrazione*

(I ragazzi costruiscono la narrazione partendo dal modello realizzato insieme. È presente il narratore)

C'era una volta un vento pieno di forza e voglia di giocare.

(Due ragazze con i coriandoli in mano che rappresentano l'energia impersonificano il vento; sono sorridenti e piene di vita).

Un giorno incontrò una bella elica addormentata e desiderò giocarci assieme. Il vento le corse incontro e l'elica pazza di gioia iniziò a girare su se stessa.

(Le ragazze simulano una relazione di complicità e si dirigono velocemente contro le eliche rappresentate da altre quattro ragazze, che felici iniziano a girare su se stesse)

simulando la rotazione dell'elica e portando nelle mani l'energia-coriandoli. Mentre girano, lasciano cadere un po' di energia-coriandoli).

Non si accorse però che vicino a lei c'erano due ruote dentate molto affamate, così affamate da divorare buona parte dell'energia.

(Tre ragazze cominciano a girare rappresentando la ruota dentata più grande, due ragazze simultaneamente si muovono e rappresentano la ruota più piccola, mentre girano si nutrono dell'energia-coriandoli e ne perdono un po').

Sazie e stanche di mangiare regalarono parte dell'energia alla loro amica dinamo, che pian piano iniziò a muovere le dita producendo elettricità.

(Le ruote dentate, rappresentate dalle cinque ragazze, simulando sazietà e stanchezza, passano l'energia alla dinamo rappresentata da tre ragazze accovacciate che, si alzano grazie all'energia-coriandoli).

L'elettricità generosa e gentile decise di accompagnare la sua amica energia dalla lampadina assopita, la quale tutta contenta si animò generando luce e illuminando il mondo intero.

(Due ragazze, rappresentanti l'elettricità, ricevono l'energia-coriandoli dalla dinamo e la portano velocemente ad una ragazza immobile, che rappresenta la lampadina, la quale la trasferisce all'ultima ragazza che impersonifica il portatore finale, cioè la luce. I coriandoli arrivati alla fine del percorso sono in quantità minore rispetto a quelli dell'inizio del percorso, perché una parte di essa è andata persa nel trasferimento da un portatore all'altro. Tuttavia, il totale dei coriandoli-energia presenti in scena, rimane lo stesso: l'energia è conservata).

• *Analisi narrativo-metaforica*

La nostra analisi proverà a mettere in luce la presenza della struttura narrativa nel playing e la ricchezza metaforica dei character schema.

“C'era una volta un vento pieno di forza e voglia di giocare.” Il character schema dell'aria in movimento viene delineato dalla presenza di aspetti quantitativi (pieno di), qualitativi (le ragazze sono sorridenti, vitali) e forza-potere (voglia/volontà di giocare).

“Un giorno incontrò una bella elica addormentata e desiderò giocarci assieme. Il vento le corse incontro e l'elica pazza di gioia iniziò a girare su se stessa.” Anche in questa sequenza emergono aspetti di forza-potere (le corse incontro e l'elica iniziò a girare su sé stessa, elica che fino a quel momento era immobile “addormentata”). Il movimento dell'elica chiama in causa il secondo portatore che incarna il suo character schema (l'elica, pazza di gioia, iniziò a girare su sé stessa), il moto angolare, che viene caratterizzato qualitativamente con l'intensità della sua gioia e del suo movimento, la velocità.

“Non si accorse però che vicino a lei c'erano due ruote dentate molto affamate, così affamate da divorare buona parte dell'energia. Sazie e stanche di mangiare regalarono parte dell'energia alla loro amica dinamo, che pian piano iniziò a muovere le dita producendo elettricità.” Di nuovo compare il moto angolare che porta l'energia dal trasferitore – ruote dentate al trasferitore – dinamo. Nel testo della narrazione questo moto è poco sottolineato, ma compare chiaramente nel playing: nella narrazione e nel playing si rileva inoltre un aumento del movimento delle ruote dentate all'arrivo dell'energia-coriandoli (affamate, divorano l'energia) e un successivo cadere dell'intensità del moto che rende più “stanche e lenti” le ruote dentate.

“L’elettricità generosa e gentile decise di accompagnare la sua amica energia dalla lampadina assopita, la quale tutta contenta si animò generando luce e illuminando il mondo intero”. Il character schema del quarto portatore, l’elettricità, è connotato da due elementi qualitativi (generosa e gentile) e dalla forza-potere della volontà, della decisione di accompagnare l’amica energia dal trasferitore-lampadina: il dato del fluire della corrente elettrica emerge anche dal movimento degli studenti verso la lampadina. Di nuovo l’energia ha il potere di “animare” la lampadina, di darle vita; la ragazza dimostra di essersi animata girandosi verso il pubblico e mostrando una corona gialla che pare rappresentare l’accensione; il quinto portatore-luce è ben distinto dalla stessa lampadina-trasferitore e diffonde l’energia-coriandoli verso tutte le direzioni con ampi gesti verso l’alto.

• *Sintesi*

Molti temi sembrano emergere dall’analisi. In primo luogo la narrazione e il playing sembrano avere permesso un gioco motivante e coinvolgente attorno a un modello proposto e studiato dalle ragazze. In secondo luogo troviamo che un lavoro così strutturato permetta in modo efficace di:

- acquisire meglio la nozione di modello;
- imparare a usare modelli;
- imparare a inventare modelli;
- imparare a situare modelli in contesti multipli.

La fase che ha preceduto il playing ha permesso una scelta accurata degli elementi della realtà che dovevano entrare a far parte della simulazione-modello. A differenza di altri studi che vedono nella esclusiva pratica scientifica il ruolo di sviluppo dei concetti, noi pensiamo che l’evidente potere interazionale e simbolico della costruzione del playing può sì essere considerata un altro tipo di simulazione, ma è allo stesso tempo un esercizio epistemologico di esplorazione concettuale di aspetti quantitativi, qualitativi e di forza-potere nella realtà. Anche nella fase successiva al playing, le ragazze hanno ripreso il rapporto tra simulazione-modello e realtà, diventando spettatori partecipi della proiezione degli altri playing e comparando modelli simili sperimentati nel laboratorio. Questo, in conclusione, potrebbe includere una vasta gamma di complesse considerazioni, che non abbiamo qui la possibilità di trattare, incluso l’aspetto dinamico, metacognitivo e ludico che ha coinvolto positivamente le studentesse accompagnandone l’esperienza scientifica e che potrebbe porre le basi auspichiamo, per queste future insegnanti, di un approccio laboratoriale scientifico fortemente connotato dalla partecipazione attiva ed emotiva nella costruzione del sapere.

2.4. Valutazione e auto-valutazione: la narrazione per la valutazione

Accenniamo in questo paragrafo ad alcuni risultati non esaustivi, sulla cui analisi completa si rimanda ad un articolo specifico. Per valutare il gradimento e l’efficacia del laboratorio rispetto agli obiettivi prefissati abbiamo somministrato, come anticipato i questionari di auto-valutazione alle 60 studentesse presenti. La prima parte riguardava

obiettivi sociali e metacognitivi legati all'apprendimento cooperativo che non andiamo qui a specificare. Tenendo conto che il 78,33% delle studentesse ha affermato di aver apprezzato il laboratorio, vorremmo però evidenziare gli aspetti legati alla concettualizzazione. Ci concentreremo perciò sul tema centrale della nostra indagine: l'energia.

Riporteremo le analisi delle risposte relative alla domanda: «Descrivi brevemente cos'è successo all'energia-coriandoli durante il playing che hai rappresentato insieme ai tuoi compagni». Abbiamo analizzato le risposte/narrazioni in termini qualitativi, basandoci su tre temi principali:

1. Paradigma sostanza fluida;
2. Presenza portatori e trasferitori;
3. Conservazione dell'energia.

Quindi abbiamo codificato quantitativamente i dati qualitativi assegnando un punteggio ad ogni tema toccato, ma ci limiteremo a rilevare qui la presenza dei temi nelle narrazioni. In sintesi i dati mostrano:

- il tema 1, presente in 26 narrazioni su 60;
- il tema 2 in 36 narrazioni su 60;
- il tema 3, infine, in 32 narrazioni su 60.

Sul totale delle narrazioni, in 17 di esse sono presenti tutti e 3 i temi, mentre in 26 di queste sono presenti almeno 2 temi, portando a più della metà il numero di narrazioni con elementi portanti del paradigma energetico prescelto.

Sono inoltre state rilevate 12 misconcezioni effettive.

Vorremmo evidenziare come in un laboratorio di 4 ore sia stato possibile coinvolgere nella concettualizzazione di un argomento così complesso studenti del primo anno che ancora non avevano seguito il corso di fisica. Il paradigma presentato, seppur ostico, li ha appassionati e ha potuto essere produttivo ai fini di un iniziale sviluppo concettuale, che ha portato nella metà delle loro narrazioni temi nuovi e complessi, mentre il 28,3% ha introdotto nel racconto dell'esperienza tutti e tre i temi principali.

Riportiamo, infine, due temi correlati che sono emersi dalla lettura-analitica dei “diari di viaggio” scritti dopo il laboratorio: l'importanza della cooperazione attiva e la riflessione sulle narrazioni e i playing per una migliore concettualizzazione. Scrive una studentessa:

«Ognuno di noi porta con sé un diverso ricordo di questa esperienza, che non è stata recepita come una lezione teorica, bensì come una missione ed avventura personale e personalizzata. L'immaginazione e la creatività hanno trovato un loro spazio, così come l'espressione personale e il lavoro di gruppo (...) Ciò che personalmente ho apprezzato è stata la semplicità con cui le nozioni sono state esposte e “trasferite” a noi studenti, caricandoci di energia positiva da liberare poi nelle fasi successive».

Abbiamo esplorato il modo in cui il playing può implementare la potenza della narrazione “fisicalizzando” oggetti e strumenti, rendendoli facili da esaminare e, seppur in modo iniziale, questo ha prodotto un coinvolgimento attivo e funzionale all'apprendi-

mento scientifico del concetto di energia. Come affermava il filosofo Walter Benjamin¹⁷, parlando della forza poetico-espressiva delle danze e dei giochi dell'infanzia, «si può far rivivere il mulino a vento» (Fig. 3).



Figura 3 – Alcuni fermi-immagine di un playing “Windmill” delle studentesse

Bibliografia

- Baldacci, M. (2008), Il laboratorio come strategia didattica, in «Bambini pensanti», Settore servizi per l'infanzia, Divisione Servizi Educativi, Torino, 2008, p. 2.
- Benjamin, W. (2014, a cura di), *Über das mimetische Vermögen*, tr. it. Angelus Novus Einaudi, Torino.
- Calabrese, S. (2013, a cura di), *Retorica e scienze neuro cognitive*, Carocci, Roma.
- Cattaneo, L. Rizzolati, G. (2009), The Mirror Neuron System, in «Arch Neurological Review», Vol 66, n 5, 2009
- Corni, F. (2013), Force Dynamic Gestalt, Image schema e concetti scientifici, in Corni, F. (2013, a cura di), *Le scienze nella prima educazione: un approccio narrativo a un curriculum interdisciplinare*, Erickson, Trento, pp. 103-128.
- Dozza, L. (2006 a cura di), *Relazioni cooperative a scuola*, Erickson, Trento.
- Fauconnier, G Turner, M. (2003), Conceptual blending, form and meaning, in «Recherches en communication», n. 19, 2003, p. 3.
- Frabboni, F. (2004 a cura di), *Il laboratorio*, Edizioni Laterza, Bari.
- Fuchs, H. (2013), Il Significato in natura, in Federico, C. (2013, a cura di), *Le scienze nella prima educazione*, Erickson, Trento, pp. 11-33.
- Gallese, V. Guerra, M. (2015, a cura di), *Lo schermo empatico*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Herrmann, F. Job, G. (2006, a cura di), *Der Karlsruher Physikkurs. A Physics Text Book for the Lower Secondary School*, Ahrensburg, tr. it. 2006, Repubblica e Cantone Ticino, Divisione della scuola e Centro didattico cantonale.
- Janes, D. (1996 a cura di), *Metacognizione e insegnamento. Spunti teorici e applicativi*, Erickson, Trento.
- Lakoff, G. Johnson, M. (2012 a cura di), *Metafora e vita quotidiana*, Strumenti Bompiani, Milano.
- Lakoff, G. Johnson, M. (1988, a cura di), *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago.

¹⁷ Benjamin, W. (2014, a cura di), *Über das mimetische Vermögen*, tr. it. Angelus Novus Einaudi, Torino, p. 68.

- Mariani, C. (2013), Dall'aspetto di forza/potere della Force Dynamic Gestalt alla costruzione del concetto di energia, in Corni, F. (2013, a cura di) *Le scienze nella prima educazione. Un approccio narrativo a un curriculum interdisciplinare*, Erickson, Trento, pp. 151-173.
- Schön, D.A. (2006 a cura di), *Formare il professionista riflessivo*, FrancoAngeli, Milano.
- Varela, F. J. Thompson, E. Rosch, E. (1991 a cura di), *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*, MA, USA, MIT Press, Cambridge.
- Veenman, M. V. J. Wilhelm, P. Beishuizen, J. J. (2004) The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective, in «Learning and Instruction», 14, 2004, pp. 89-109.

Riuscire a farcela: *determinanti pedagogiche del successo scolastico negli studenti di origine migrante in Trentino*

di Giovanna Malusà, Francesco Pisanu – Università degli Studi di Trento

e Massimiliano Tarozzi – Alma Mater Studiorum Università di Bologna

1. Introduzione

Statistiche nazionali ISMU-MIUR (2015) e internazionali (OECD-PISA, 2010) confermano negli studenti provenienti da contesti di immigrazione di prima e seconda generazione tassi di insuccesso più alti dei coetanei italiani, ed evidenziano la difficile sfida educativa di promuovere fattivi percorsi di equità, in congruenza agli obiettivi strategici dell'Agenda Europea 2020 (EU, 2010) e del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR).

Una ricca e coerente normativa scolastica, infatti, supporta con chiare indicazioni la promozione di percorsi di successo scolastico nelle fasce di maggiore fragilità: basti ricordare *La via italiana per la scuola interculturale e per l'integrazione degli alunni stranieri* (MPI, 2007) o le più recenti *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014) o le *Proposte* (Ongini, 2015) a livello nazionale e locale (PAT, 2012, 2013). Tuttavia tali linee guida non sempre trovano riscontro nella pratica educativa e l'Istruzione spesso continua a riprodurre forme di disuguaglianza, come sottolineato da un'ampia ricerca critica a livello nazionale (Ellerani, 2015; Malusà & Tarozzi, 2016; Tarozzi, 2014, 2015; Ventura, 2012) ed internazionale (Freire, 1985; Gorski, 2009; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, & Torodova, 2008; Torres & Noguera, 2008).

Questo lo sfondo teorico del presente contributo, che si propone di identificare direzioni di senso per facilitare percorsi di successo scolastico e di individuare – oltre una definizione generica di alunno straniero – una nuova tipologia pedagogica nel profilo degli studenti di origine migrante, seguendo le traiettorie formative di ciascuno. Pur ammettendo, in una visione sistemica, diversi elementi influenti il successo scolastico – riferibili a fattori di tipo individuale, scolastico, familiare e sociale – si assume l'importanza di considerare come variabile facilitante percorsi di successo degli studenti di origine migrante non solo il luogo di nascita, con una distinzione in prime e seconde generazioni, o la cittadinanza comunitaria e non, come approfondito in ricerche precedenti, ma anche la durata dell'effettivo percorso scolastico in Italia, nell'ipotesi che questo possa essere un fattore facilitante percorsi reali di inclusione sociale. L'inizio della frequenza scolastica nel nostro Paese come nuovo filtro di categorizzazione, infatti, diventa essenziale da un punto di vista educativo per poter analizzare specifici bisogni e fragilità emergenti e di conseguenza poter progettare nella scuola interventi

mirati a garantire il diritto allo studio a tutti, come affermato anche nell'art. 3 della nostra Costituzione.

Visti i limiti di spazio, in questa sede si presenteranno solo sinteticamente alcuni esiti di tale studio, ancora in corso; per ulteriori approfondimenti si rimanda altrove (Malusà, Pisanu, & Tarozzi, 2016)¹.

2. Metodo

Si è adottato un disegno di ricerca misto bifasico $quan \rightarrow QUAL$ coerente con il *Mixed Methods Sequential Explanatory Design* (Creswell & Clark, 2011), per poter approfondire attraverso una *Grounded Theory* critica (Charmaz, 2005) alcuni elementi emergenti da una prima fase esplorativa di analisi dei dati estratti dall'*Anagrafe Unica dello Studente della Provincia di Trento*², riferibile a 1325 studenti di origine straniera, con una ricostruzione di 6 anni a ritroso della loro carriera scolastica. Sono state definite a priori alcune possibili tipologie di studenti in base al paese di nascita dei genitori (Tab. 1) e alla durata della scolarizzazione in Italia (Tab. 2).

Tabella 1 – Comparazione tra categorie OCSE e nuove categorie di ricerca

OCSE	Nuova classificazione emersa dalla presente ricerca	
Autoctoni	<i>Italiani Misti</i>	Nati in Italia da un genitore straniero e da uno italiano
Immigrati	<i>Neoitaliani</i>	Nati in Italia da genitori entrambi stranieri
	<i>Immigrati</i>	Non nati in Italia

Fonte: Malusà et al., 2016, p. 48

Tabella 2 – Categorie in base al periodo di scolarizzazione in Italia

Tipologie pedagogiche	Definizione della classificazione
Italiani per scuola	Studenti migranti già presenti o inseriti nella scuola primaria
Migranti preadolescenti	Studenti migranti inseriti nella scuola secondaria di I grado
Migranti adolescenti	Studenti migranti inseriti nella scuola secondaria di II grado

Modelli di regressione multipla logistica³ hanno permesso di studiare l'impatto di variabili, relative al background e al percorso scolastico di ciascun soggetto, sulle tipologie di pattern di carriera scolastica.

¹ Alcuni risultati quantitativi del presente studio sono stati presentati parzialmente nel 2015 come poster nel *Congresso Nazionale AIP, sezione Psicologia dello Sviluppo ed educazione*, a Parma.

² Il monitoraggio è stato possibile grazie ai dati inseriti nel *Data Warehouse* della PAT, che può assicurare una validità interna dell'analisi, essendo basato su dati ufficiali che includono automaticamente tutti gli studenti.

³ La regressione logistica permette di stimare la probabilità che un determinato evento si verifichi dato un insieme predefinito di variabili esplicative. Ci si è avvalsi per l'analisi inferenziale del programma statistico *IBM SPSS Statistics 21*.

La seconda fase di ricerca qualitativa, approvata dal Comitato Etico dell'Università di Trento (CESP, protocollo 2015-002), ha coinvolto nel 2014-2015 dirigenti, docenti e studenti di 30 classi di 4 Scuole Secondarie di Primo Grado in Trentino. La progressiva raccolta dati ha incluso osservazioni partecipanti (80 ore) con due osservatori indipendenti, 19 interviste focalizzate a *key informants* (13 ore) e analisi documentaria. Tutto il materiale, trasformato in testo, è stato codificato con le procedure tipiche della *Grounded Theory* (Tarozzi, 2008) e con il supporto di *NVivo10*.

3. Risultati

Descrizione del campione di studenti

La ricerca si riferisce a un'intera coorte di tutti gli studenti di origine migrante iscritti ad una qualsiasi classe seconda di una scuola secondaria di secondo grado o formazione professionale nell'anno scolastico 2012-13 nella provincia di Trento.

Nel campione comprendente 1325 studenti, quasi equamente distribuito per genere, solo il 50,9% è iscritto secondo regolare età anagrafica, pur in presenza di una durata media di permanenza in Italia pari a 7,8 anni (DS = 3,4 anni). Tra gli *studenti italiani per scuola*, categoria numericamente più rilevante con 839 soggetti), il 12,5% sono *studenti neoitaliani*, il 39,5% *studenti italiani misti* e il 48,0% *studenti immigrati*.

La dimensione di genere incide sugli esiti al termine della scuola secondaria di primo grado, confermando il trend che attribuisce alle studentesse risultati migliori: la maggior parte di studenti (circa il 60%) si situa con un voto⁴ tra il 6 e il 7 (in prevalenza maschi), mentre il rimanente 40% tra l'8 e il 10 è costituito in prevalenza da femmine. L'analisi conferma una relazione tra numero di anni di istruzione in Italia e successo scolastico, attribuendo agli *studenti italiani per scuola* gli esiti migliori, ma convalida una predestinazione formativa soprattutto a carico degli *studenti immigrati*, che frequentano nel 52,4% un percorso professionale (contro il 20% del totale degli studenti iscritti).

Traiettorie formative emergenti

Dai risultati emerge una «*frantumazione*» delle traiettorie formative⁵ degli studenti di origine migrante, con 269 differenti e complessi percorsi (Tab. 3).

⁴ Il voto si intende espresso in decimi.

⁵ Si intende in questo contesto di ricerca come traiettoria formativa il percorso scolastico degli alunni di origine migrante dalla scuola primaria (classe quarta) fino alla seconda classe della scuola secondaria di secondo grado. Se avviene senza interruzioni o ripetenze viene definito "regolare", diversamente da altre tipologie di percorso, non descritte però in questo contributo.

Tabella 3 – Traiettorie scolastiche degli studenti di origine migrante: selezione dei primi 20 pattern in base alle frequenze

n.	Pattern di carriera scolastica	Frequenza	%	% cumulativa
1	2FP*1FP*3IC*2IC*1IC*5IC*4IC	205	15,5	15,5
2	2SSL*1SSL*3IC*2IC*1IC*5IC*4IC	190	14,3	29,8
3	2SST*1SST*3IC*2IC*1IC*5IC*4IC	183	13,8	43,6
4	2FP*1FP*0*0*0*0	44	3,3	46,9
5	2SSL*1SSL*0*0*0*0	32	2,4	49,4
6	2SST*1SST*0*0*0*0	22	1,7	51,0
7	2FP*1FP*3IC*2IC*1IC*0*0	19	1,4	52,5
8	2FP*1FP*1SST*3IC*2IC*1IC*5IC	18	1,4	53,8
9	2FP*AFP*0*0*0*0	16	1,2	55,0
10	2SSL*1SSL*1SSL*3IC*2IC*1IC*5IC	15	1,1	56,2
11	2FP*2FP*1FP*3IC*2IC*1IC*5IC	14	1,1	57,2
12	2SSL*2SSL*1SSL*3IC*2IC*1IC*5IC	14	1,1	58,3
13	2FP*1FP*1FP*3IC*2IC*1IC*5IC	13	1,0	59,2
14	2FP*1FP*3IC*2IC*0*0*0	13	1,0	60,2
15	2SST*2SST*1SST*3IC*2IC*1IC*5IC	12	0,9	61,1
16	2FP*1FP*3IC*2IC*1IC*1IC*5IC	11	0,8	62,0
17	2SSL*1SSL*1FP*3IC*2IC*1IC*5IC	11	0,8	62,8
18	2FP*0*3IC*2IC*1IC*5IC*4IC	10	0,8	63,5
19	2SST*1SST*1SSL*3IC*2IC*1IC*5IC	10	0,8	64,3
20	2FP*1FP*3IC*2IC*1IC*5IC*0	9	0,7	65,0

Fonte: Malusà et al., 2016, p. 154. Per una corretta lettura delle etichette dei pattern: lo 0 equivale a assenza di informazioni per quell'anno scolastico; i numeri sono riferiti alla classe frequentata; IC = Formazione primaria e secondaria di primo grado in un Istituto Comprensivo; FP = Formazione Professionale; SST = Scuola Secondaria, Istituto Tecnico; SSL = Scuola secondaria, Liceo.

Determinanti di successo scolastico

I primi tre pattern della tabella 3 mostrano studenti con una carriera regolare (43,6% su un campione di 1325 soggetti) che frequentano un percorso professionale (15,5%), liceale (14,3%) o tecnico (13,8%).

Ma chi è riuscito a farcela? Cosa hanno in comune questi studenti?

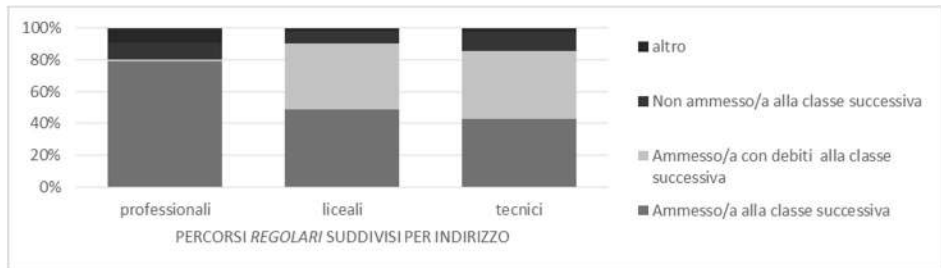
Questi tre raggruppamenti (578 soggetti) comprendono un sottogruppo di *studenti italiani per scuola*, prevalentemente non in ritardo nel proprio percorso di studio.

In particolare, nei percorsi liceali, su 190 soggetti l'83,1% è iscritto secondo regolare età anagrafica, con uno status prevalentemente di *studente italiano misto* (55,0%)

e di sesso *femminile* (68,4%). Al termine del biennio della scuola superiore, poi, il 48,9% viene ammesso senza debiti alla classe successiva, mentre il 41,5% è ammesso con debiti e il 9,4% non è ammesso o non è scrutinato.

Nei percorsi tecnici (183 soggetti), il 65,6% è regolare per età anagrafica, il 63,9% è di sesso *maschile*, con uno status di *studente italiano misto* (44,5%) o *immigrato* (40,1%). Il tasso di ammissione con o senza debiti al termine del biennio superiore arriva complessivamente all'86,9% (Fig. 1).

Figura 1 – Esiti al termine del secondo anno della scuola secondaria di secondo grado nelle prime tre categorie (tabella 3) di studenti italiani per scuola con percorsi regolari, suddivisi nei percorsi professionale, liceale e tecnico.



Successive analisi di regressione logistica hanno permesso di identificare tra i predittori dei pattern di successo scolastico: il genere (le femmine hanno percorsi più regolari) e lo stato di nascita del padre (italiano), mentre lo status di *migrante preadolescente* diminuisce la probabilità di un successo formativo.

La varianza spiegata contenuta ($R^2 = .08$) fa presupporre la presenza di altri fattori determinanti, presumibilmente a livello individuale, scolastico, familiare e sociale, come riportato in letteratura (Benvenuto, 2011).

Elementi qualitativi emergenti

La seconda fase di ricerca ha permesso di indagare cosa succede realmente a scuola, con uno sguardo sulle dimensioni qualitative delle esperienze scolastiche di ciascuno prima ancora che sulle identità. Si è prescelto il contesto della scuola secondaria di primo grado, in quanto rappresenta un anello debole del sistema scolastico, sia in riferimento all'età critica degli studenti coinvolti sia in quanto in bilico tra due ordini di scuola, la primaria e la secondaria, con metodologie e contratti didattici estremamente differenti.

Nel campionamento teorico si sono identificate 4 scuole diversificate per percentuale e tipologia di studenti di origine migrante presenti, livello di prestigio⁶ percepito e zona geografica del Trentino. La progressiva analisi dei dati ha permesso di individuare la presenza di microprogetti estemporanei spesso inefficaci per promuovere il successo scolastico. Tra le proto-categorie costruite emerge il ruolo fondamentale di una qualità *strategica* nella *progettualità* dei docenti, direttamente relata a processi di

⁶ I dati sul prestigio sono stati raccolti attraverso un questionario predisposto ad hoc.

valutazione del percorso congruenti, a strategie didattiche flessibili e alla costruzione di un rapporto significativo con gli studenti per supportare percorsi efficaci (Fig. 2).

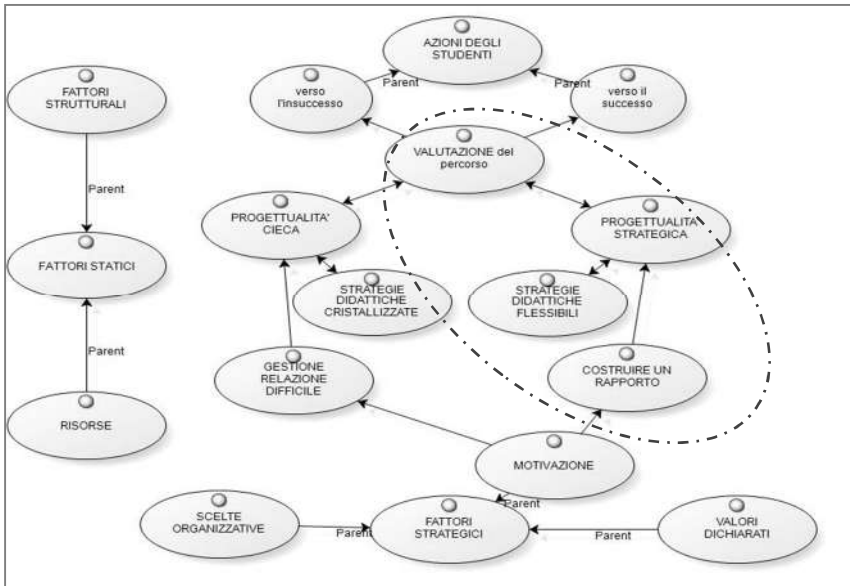


Figura 2 – Prime relazioni tra proto-categorie

4. Discussione e conclusioni

In questo studio emerge come siano soprattutto gli studenti definiti *immigrati* e *migranti preadolescanti* quelli più a rischio di insuccesso scolastico e maggiormente colpiti da una predestinazione formativa verso percorsi professionali e/o dal fenomeno della dispersione scolastica.

La frantumazione delle carriere (ben 269 diverse traiettorie) mette in evidenza il ruolo centrale che potrebbe assumere una progettazione personalizzata di interventi formativi efficaci, mediata da una relazione progressivamente costruita con gli studenti, che dovrebbero essere *«prima di tutto agganciati in un rapporto significativo»*⁷ che permetta di ricostruire anche la motivazione ad apprendere (Ventura, 2011).

Nell'ambito del dibattito sull'inclusione degli studenti migranti (OECD, 2015) appare particolarmente rilevante la presenza di un corpo docente non solo preparato e competente nel gestire la complessità e la differenza (OECD, 2012), ma soprattutto eticamente motivato, in modo che sappia attribuire un senso profondo (Korthagen, 2013) a strategie e didattiche attive che diversamente sarebbero sterili (Malusà, 2015a; Malusà & Tarozzi, 2016).

⁷ Tra virgolette alcune etichette *in vivo*, ovvero con le parole dei partecipanti alla ricerca.

Numerosi sono le piste di ricerca sollevate dal presente studio riferibili al valore e alle modalità della formazione dei docenti, spesso in bilico tra eccessive richieste formali e burocratiche e difficili prassi informali di progettazione (Capperucci, 2008; Sarracino, 2015), che necessitano di essere condivise a livello educativo con i colleghi del Consiglio di Classe e supportate a livello strategico dalla dirigenza, all'interno di *policies* scolastiche e socio-politiche congruenti (Colombo, 2010, 2015).

Investire anche economicamente su una formazione esperienziale dei docenti già in servizio e su percorsi partecipati di ricerca-azione potrebbe essere un tassello determinante per fornire a tutti gli insegnanti solide competenze interculturali ed implementare nuovi strumenti, anche trasferibili in diversi contesti, per promuovere fattivi percorsi di equità sociale (Malusà, 2015b; Tarozzi, 2015), restituendo alla scuola il suo essenziale ruolo educativo e di trasformazione sociale.

Ringraziamenti

Si ringraziano il personale dell'*Ufficio Innovazione e Informatica* del Servizio Istruzione e Formazione del secondo grado, Università e Ricerca della Provincia Autonoma di Trento per il prezioso contributo nell'estrazione dei dati inseriti nel *data warehouse* della PAT; la dott.ssa Francesca Rapanà e la dott.ssa Carolina Tomio per il supporto nelle prime osservazioni etnografiche intersoggettive; i dirigenti e i docenti delle scuole coinvolte per la disponibilità a partecipare a questa ricerca.

Bibliografia

- Benvenuto, G. (2011, a cura di), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Anicia, Roma.
- Capperucci, D. (2008), *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare: modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*, Franco Angeli, Milano.
- Charmaz, K. (2005), Grounded Theory in the 21st Century. A Qualitative Method for Advancing Social Justice Research, in N.K Denzin & Y.S. Lincoln (a cura di), *Handbook of Qualitative Research*, SAGE, Thousand Oaks (CA), pp. 507-535.
- Colombo, M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento.
- Colombo, M. (2015), Early School Leaving in Italy. A Serious Issue, a Few 'Vicious Circles' and Some Prevention Strategies, in «*Scuola Democratica*», 2, 2015, pp. 411-424, doi:10.12828/80465
- Creswell, J.W., & Clark, V.L.P. (2011), *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.), SAGE, Thousand Oaks, CA.
- Ellerani, P. (2015), *Intercultura e cittadinanza. Nuove prospettive per la ricerca pedagogica*, Mondadori Bruno, Milano.
- EU (2010), *Europe 2020: the European Union strategy for growth and employment. Communication from the Commission*, Brussels, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=EN>.

- Freire, P. (1985), *The politics of education: culture, power, and liberation*, Bergin & Garvey, Westport.
- Gorski, P. C. (2009), Intercultural Education as Social Justice, in «*Intercultural Education*», XX, 2, 2009, pp. 87-90.
- ISMU-MIUR (2015), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale 2013/2014*, ISMU, Milano.
- Korthagen, F. A. J. (2013), In Search of the Essence of a Good Teacher: Toward a More Holistic Approach in Teacher Education, in C.J. Craig, P.C. Meijer, & J. Broeckmans (a cura di.), *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community*, Emerald Group Publishing Limited, pp. 241-273.
- Malusà, G., & Tarozzi, M. (2016), Ensuring quality and equity in an Italian multicultural primary school, in A. Portera & C. Grant (a cura di), *Intercultural Education and Competences in a Global World*, Scholars Publishing, Cambridge, (forthcoming).
- Malusà, G., Pisanu, F., & Tarozzi, M. (2016), Profilo degli studenti di origine migrante in Trentino: un approccio pedagogico, in M. Ambrosini, P. Boccagni, & S. Piovesan (a cura di), *L'immigrazione in Trentino. Rapporto annuale 2015*, Infosociale, PAT, Trento, pp. 139-157.
- Malusà, G. (2015a), "Feeling all well in School?": how can we build inclusive processes in multicultural contexts?, in C.A. Cisneros Puebla, M.G. Andueza Pech, & Y.O. Pecha (a cura di), *Salud intercultural. Creando puentes a partir de la investigación cualitativa*, Unas letras industria editorial, Merida, Yucatan (Mexico), pp. 95-104.
- Malusà, G. (2015b), *Progettare percorsi inclusivi in contesti multiculturali a rischio. Una Ricerca-azione in una Scuola Secondaria di Primo Grado in Trentino*. Presentazione orale al Convegno internazionale SIPED "L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita. Dalla scuola dell'infanzia all'università", Facoltà di Scienze della Formazione, Bressanone (BZ).
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, http://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/01/MIUR-Linee_guida_integrazione_alunni_stranieri-2014.pdf.
- MPI (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e per l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*, Ministero Pubblica Istruzione, Roma.
- OECD (2015), *Immigrant Students at School. Easing the Journey towards Integration*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2012), *Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged students and schools*, OECD Publishing, Paris.
- OECD-PISA (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*, OECD Publishing, Paris.
- Ongini, V. (2015), *Diversi da chi?*, www.istruzione.it/allegati/2015/cs090915_all2.docx.
- PAT (2013), *Oltre l'immigrazione. Per una scuola diversa. Documento di indirizzo sull'educazione alla cittadinanza interculturale* (a cura di M. Tarozzi), Assessorato Istruzione e Sport della Provincia autonoma di Trento, Trento.
- PAT (2012), *Piani di studio provinciali. Primo ciclo di istruzione. Linee guida per l'elaborazione dei piani di studio delle istituzioni scolastiche*, <http://www.cde-pc.it/documenti/primociclo.pdf>.
- Sarracino, D. (2015), Programmazione di interventi didattico-educativi specifici e valutazione formativa per la riuscita scolastica degli alunni stranieri. Il binomio forte da rivisitare, in «*Educazione interculturale*», 2015, <http://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-13-n-1/>.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M., & Torodova, I. (2008), *Learning a New Land. Immigrant Student in American Society*, Harvard University Press, Cambridge.

- Tarozzi, M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano.
- Tarozzi, M. (2014), Building an 'intercultural ethos' in teacher education, in «*Intercultural Education*», XXV, 2, 2014, pp. 128-142, doi:10.1080/14675986.2014.888804
- Tarozzi, M. (2008), *Che cos'è la Grounded Theory*, Carocci, Roma.
- Torres, C. A., & Noguera, P. (2008), *Social Justice Education for Teachers: Paulo Freire and the Possible Dream*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Ventura, M. (2012), Between intercultural and critical pedagogy: the subtle exclusion of immigrant students, in «*Intercultural Education*», XXIII, 6, 2012, pp 555-565, doi:10.1080/14675986.2012.731206
- Ventura, M. (2011), *Da ribelli a resilienti: processi generativi di successo scolastico nel biennio della scuola secondaria in Italia*, Tesi di Dottorato, Dottorato di ricerca in Scienze Psicologiche e della Formazione, Università degli Studi di Trento, Trento.

*Progettare percorsi inclusivi
in contesti multiculturali a rischio.
Una Ricerca-Azione in una Scuola Secondaria
di Primo Grado in Trentino*
di Giovanna Malusà – Università degli Studi di Trento

1. Introduzione

Contrastare e prevenire la dispersione scolastica è un importante obiettivo di tutti gli Stati membri dell'Unione Europea, orientati a promuovere equità nei sistemi scolastici e formativi. Di fatto il concetto di dispersione scolastica è particolarmente complesso e racchiude diversi fenomeni: evasione o assolvimento formale dell'obbligo scolastico, abbandoni prima della conclusione di un ciclo formativo, ripetenze, bocciature, frequenze irregolari, ritardi rispetto all'età regolare, trasferimenti ad un'altra scuola, nonché mancata acquisizione di solide competenze che permettano di frequentare con successo le fasi successive di istruzione (Ghione, 2005; Santagati, 2015).

La rilevanza di questo fenomeno è così significativa che la Commissione Europea già nella Conferenza di Lisbona aveva posto tra i cinque *benchmarks* della Strategia la diminuzione degli abbandoni precoci sotto la quota del 10% entro il 2010; obiettivo non raggiunto e riproposto con urgenza nell'Agenda Europa 2020 (EU, 2010).

Lo scenario in Italia non è in tal senso dei migliori, pur in presenza di graduali progressi: nella graduatoria dei ventisette paesi UE, essa si colloca in quint'ultima posizione, con il 17,0% di giovani ESL (*Early School Leavers*¹) (ISTAT, 2015). E sono soprattutto i cittadini definiti da Davide Zoletto «*post-migranti*» (2012) quelli in ritardo nel proprio percorso di studio, con un valore percentuale medio (34,4%) che indica ancora una forte disuguaglianza rispetto i percorsi degli alunni/e con cittadinanza italiana (10,9%) (MIUR, 2015, p. 19); *learning gap* presente parzialmente anche nelle seconde generazioni², che rappresentano dal 2013-14 oltre la metà (51,7%) del totale degli studenti figli di migranti (MIUR, 2014, p. 3).

Rispetto al tema ampiamente dibattuto delle carriere dopo la Scuola Secondaria di Primo Grado, sono sempre gli studenti di origine migrante quelli a maggior rischio di

¹ Percentuale di giovani fra i 18-24 anni forniti al massimo di licenza media che si trovano al di fuori di ogni attività di istruzione e formazione, definizione di recente modificata in *Early Leaver from Education and Training*.

² Si assume la definizione del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, che definisce come «seconde generazioni» quelle degli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia, mentre con «prime» quelli nati all'estero.

abbandono scolastico (MIUR, 2013, pp. 14-15) e di predestinazione formativa verso scuole professionali o istituti tecnici, in cui sono presenti in modo massiccio (76,4% dei casi) rispetto ad una quota che tra gli studenti autoctoni è inferiore di 24 punti percentuali (ISMU-MIUR, 2015, p. 65).

Assumendo in modo non neutrale una visione di giustizia sociale come filtro di valutazione dei percorsi formativi (Tarozzi, 2015a), appaiono evidenti la fragilità del nostro sistema scolastico e la funzione centrale che potrebbe invece assumere per promuovere fattivi percorsi di equità, proponendo efficaci strategie di prevenzione ed azioni in rete anche con il territorio (Catarci & Fiorucci, 2015; Colombo & Santagati, 2014).

Queste sono le considerazioni che fanno da sfondo al presente contributo³, riferito ad un progetto di Ricerca-Azione contestualizzato nella Provincia autonoma di Trento (PAT) dal 2011 al 2014 in una Scuola Secondaria di Primo Grado inserita in una zona periferica popolare e multiculturale a rischio. Dopo una breve presentazione del contesto di ricerca e della metodologia adottata, verranno evidenziati alcuni elementi di forza e di criticità che hanno caratterizzato le diverse fasi del percorso, dalla progettazione alla formalizzazione, riprogettazione ed implementazione dell'esperienza, focalizzando tempi, spazi, strategie didattiche e rapporti con la genitorialità, con le altre classi dell'Istituto e con la rete di scuole coinvolte.

2. Contesto e obiettivi di ricerca

La PAT presenta in Italia uno dei minori tassi di abbandono scolastico (8,5% nel 2014), preceduta solo dal Veneto (ISTAT, 2015). La percentuale media di studenti con cittadinanza non italiana iscritti nella Scuola Secondaria di Primo Grado (11,9% nel 2014-15), non supera in nessuna istituzione scolastica il 30% (MIUR, 2015) e rivela una distribuzione irregolare nel territorio⁴.

La letteratura (Cvajner, 2014; Malusà, Pisanu, & Tarozzi, 2016; Tabarelli & Pisanu, 2012) documenta anche in Trentino, tuttavia, un divario tra gli esiti scolastici degli studenti autoctoni e migranti, pur in presenza di una matura normativa anche operativa relativa a buone prassi (PAT, 2012a, 2012b, 2013).

In particolare, l'Istituto capofila del percorso di ricerca presentava nel 2013 una densità del 23,67% di studenti di origine migrante e/o a rischio di drop-out, in sei sezioni con un valore compreso tra il 30% e il 44%⁵.

³ Alcuni risultati della ricerca sono stati parzialmente presentati nel 2015 a Bressanone (BZ) nel Convegno Internazionale SIPED e nel 2016 a Ljubljana (Slovenia) nell'*International Conference on Education and New Developments*.

⁴ Solo alcune Comunità di Valle mostrano una maggiore presenza di studenti stranieri nelle scuole secondarie di primo grado, con valori compresi tra il 16,1 % e l'11,9%: la Vallagarina, Rotaliana, Valle di Non, Valle di Cembra e Val d'Adige (Fonte dati ISPAT, a.sc. 2014-15).

⁵ Elaborazione personale su dati IPRASE, ottobre 2013.

E proprio dai bisogni educativi emergenti dalla comunità scolastica è nato questo progetto, denominato «*Trapezio*», radicato nel quadro legislativo locale⁶, che intenderebbe lasciare ampio spazio alle iniziative dei singoli Istituti nell'attivare e promuovere percorsi innovativi e integrativi per prevenire l'abbandono scolastico (Fiorini, 2013). Con quali finalità, dunque, *Trapezio*? Contrastare la dispersione scolastica attraverso la sperimentazione di un percorso integrato tra primo e secondo ciclo con interventi di orientamento educativo, formativo e motivazionale, identificando ed implementando in una rete di scuole le buone prassi emergenti dal percorso di Ricerca-Azione⁷.

3. Metodo

Tra le diverse forme tipiche dell'Etnografia, si è adottata la Ricerca-Azione, una forma di indagine cooperativa che valorizza il ruolo e l'autodeterminazione dei partecipanti in quanto i ricercatori, piuttosto che condurre ricerche *sulle* persone, fanno ricerche *con* le persone oggetto di studio (Reason & Bradbury, 2001), definendo congiuntamente il problema di ricerca, co-costruendo modalità di raccolta-analisi dei dati ed implementando progressivamente – con una circolarità azione/analisi/azione – le scoperte emerse, per facilitare processi di cambiamento sociale.

⁶ Legge Provinciale n. 5/2006, art. 57, comma 1 «La Provincia può attivare o promuovere, anche su iniziativa delle istituzioni scolastiche e formative, il riconoscimento di progetti concernenti iniziative innovative degli ordinamenti dei cicli scolastici riguardanti la loro articolazione e durata, l'integrazione dei sistemi formativi, la continuità dell'offerta formativa e l'orientamento scolastico e professionale»; art. 58, comma 1 «Le istituzioni scolastiche del primo ciclo possono promuovere attività di integrazione con i percorsi del secondo ciclo per realizzare iniziative volte alla prevenzione dell'abbandono scolastico e al sostegno di studenti con bisogni educativi speciali».

⁷ Questi gli obiettivi specifici del progetto, dettagliati nell'art. 2, comma 1 dell'*Accordo di rete* sottoscritto nel dicembre 2012 da 14 dirigenti di Istituzioni scolastiche di I e II ciclo della PAT:

- facilitare negli studenti lo sviluppo delle loro competenze di autovalutazione, di orientamento e le capacità di scelta consapevole dei percorsi formativi, corrispondenti alle attitudini e alle vocazioni personali;
- riconoscere e approfondire le difficoltà soggettive che gli studenti incontrano nella relazione con l'ambiente scuola e i contenuti di apprendimento, per promuovere lo sviluppo delle competenze di base e la motivazione allo studio;
- esplorare le relazioni che i genitori hanno con i figli rispetto al contesto scuola, finalizzando tale azione al sostegno dei momenti di transizione più significativi;
- verificare il percorso svolto all'interno del primo ciclo di istruzione al fine di realizzare un percorso scolastico e formativo che consenta allo studente il completamento del secondo ciclo di studi in forma coerente con le sue vocazioni e ai docenti delle scuole in rete di applicare in altri contesti le buone prassi sperimentate;
- individuare, documentare, implementare e rendere trasferibili buone prassi sperimentate nel lavoro di ricerca azione.

Il Gruppo di Progetto (d'ora in poi GdP) che si è raccolto intorno alla costruzione di questa iniziativa innovativa comprendeva professionalità diverse, provenienti sia dal mondo della scuola sia da quello della ricerca e del sociale⁸.

La progressiva raccolta dati, previo consenso informato, ha incluso dati documentali (dal 2011 al 2014), *osservazioni partecipanti* e videoregistrazioni di un intero anno scolastico, colloqui con genitori e docenti, note di campo ed elementi di meta-analisi condivisi con il GdP.

4. Alcuni esiti di un percorso longitudinale

Il progetto si è articolato in tre fasi: nel 2011-12 si è costruito un accordo di rete con altri 10 Istituti scolastici del Trentino; nel 2012-13 l'avvio della sperimentazione ha coinvolto direttamente i Consigli di Classe e gli studenti di 3 classi multiculturali. La riprogettazione nel 2013-14 ha permesso l'attuazione di micro-progetti trasversali e la costituzione di una classe prima sperimentale nell'Istituto capofila⁹.

Prima fase: progettazione

Il primo anno di attività (2011-12) è stato finalizzato all'avvio del progetto *Trapezio*: nel GdP si sono confrontate aspettative, ipotesi di lavoro, strumenti e modalità di reclutamento degli studenti, modalità didattiche e di ricerca, elaborando una proposta progressivamente sempre più complessa e condivisa in un accordo di rete con altre 10 scuole della provincia.

Si sono identificati come destinatari del progetto queglii studenti che, alla fine del terzo anno della Scuola Secondaria di Primo Grado, presentano ancora forti incertezze nel consolidamento di competenze di base indispensabili ed irrinunciabili per affrontare con successo il percorso scolastico successivo, per cause non ascrivibili a difficoltà di tipo cognitivo, ma rientranti in una sfera emotivo-relazionale, socio-culturale e/o di contesto.

Presupposti indispensabili, oltre il parere favorevole del Consiglio di Classe, anche il consenso delle famiglie e dei ragazzi/e coinvolti, per intraprendere in modo condiviso l'esperienza. Si sono previsti alcuni incontri docenti-studenti-genitori per tessere una relazione costruttiva ed un patto educativo su cui co-costruire con responsabilità il percorso formativo, ipotizzando di coinvolgere 10-15 studenti di entrambi i generi.

4.1. Elementi progettuali

Il GdP ha elaborato una proposta didattica, caratterizzata dalla destrutturazione dei contesti di apprendimento tradizionali, proponendo una diversa organizzazione relativa a:

a) *spazi*, in un luogo accogliente fuori dalla scuola;

⁸ Il GdP era costituito dal dirigente dell'Istituto capofila e 5 docenti del I e II ciclo, promotori dell'iniziativa; 1 docente e 1 ricercatore dell'Università di Trento, come supporto alla Ricerca-Azione; 2 psicopsicologi dello Studio APS di Milano, con il compito di coordinare il GdP stesso.

⁹ Per ulteriori approfondimenti consultare il report di Malusà (2013).

- b) *tempi*, orari diversi da quelli scolastici, non strutturati in ore di lezione e in giornate di 5 ore, senza campanelli;
- c) *gruppi*, più piccoli dei gruppi classe;
- d) *relazioni*, instaurando relazioni significative con tutti e ciascuno;
- e) *contenuti*, concentrandosi su 3 o 4 obiettivi prioritari di apprendimento legati a competenze trasversali e fondamentali;
- f) *modalità di valutazione*, con un percorso di autovalutazione degli studenti e una certificazione finale di competenze raggiunte, senza crediti;
- g) *modalità di responsabilizzazione degli studenti*, fornendo loro spazi e strumenti per potenziare l'autonomia;
- h) *modalità di collaborazione fra docenti*, con periodiche programmazioni e supervisione del GdP.

4.2. Reclutamento studenti

Il primo tentativo di reclutamento non ha prodotto gli esiti previsti. La rete ha segnalato al GdP 19 studenti rientranti nel target previsto, provenienti da 12 diverse classi di 8 Scuole Secondarie di Primo Grado. Si sono avviati i colloqui con i rispettivi Consigli di Classe, i docenti coordinatori, i genitori e i ragazzi/e coinvolti. Al termine di questo complessa fase (maggio-giugno 2012), però, si sono raccolte solo 4 adesioni e il progetto, pertanto, è stato rivisto.

4.3. Luci e ombre del percorso

Il GdP ha evidenziato in questa fase del percorso alcune difficoltà: *a) per i docenti*, lo scarso coinvolgimento di alcuni Consigli di Classe, alcune perplessità nell'individuazione degli studenti target, la gestione asimmetrica dei colloqui con le famiglie e la mancata assegnazione di risorse per supportare la ricerca; *b) per i genitori*, la diversa percezione di rischio connesso all'insuccesso scolastico e la relazione difficile con i figli; *c) per gli studenti*, la scarsa motivazione a sperimentare un percorso innovativo in un luogo esterno alla scuola.

Come elementi di forza, l'idea innovativa condivisa da una rete di scuole, il consenso e fiducia dei genitori interessati e la coesione del GdP.

4.4 Seconda fase: riprogettazione e sperimentazione nella scuola

Assumendo queste considerazioni, si è ritenuto opportuno rilanciare il progetto nell'anno scolastico successivo (2012-2013), per creare con una maggiore disponibilità di tempo una collaborazione con gli Istituti in rete, in particolare con i rispettivi dirigenti scolastici, i coordinatori e i Consigli di Classe.

Si è prevista la costituzione di un gruppo classe sperimentale all'interno di un Istituto scolastico, per facilitare l'incontro tra pari. Inizialmente si è ipotizzata l'iscrizione dei ragazzi/e in una Scuola Secondaria di Secondo Grado, poi di Primo Grado, rinunciando infine all'ipotesi di un anno integrativo, in attesa dell'approvazione formale da parte del Dipartimento della Conoscenza locale¹⁰.

La riprogettazione del percorso (ridefinito «*Esperienze Trapezio*») ha coinvolto i docenti di 3 Consigli di Classe della Scuola Secondaria di Primo Grado capofila della rete, che hanno individuato 9 ragazzi/e di II media rientranti nel target previsto. Previo consenso degli studenti e dei genitori, ogni giovedì e venerdì mattina due docenti proponevano al piccolo gruppo attività trasversali su competenze di base dell'area linguistica e/o matematica, in accordo con la programmazione delle classi di riferimento.

Nel rispetto del Codice Etico di Ricerca¹¹, durante le attività era presente anche un ricercatore e l'ambiente di lavoro è stato dotato di un microfono sopra il tavolo comune e di una telecamera fissa per le videoregistrazioni, per poter raccogliere ulteriori elementi di riflessione da condividere con i docenti nel GdP.

4.5. Riflessioni critiche sul progetto

L'aspetto della progettualità e la dimensione del fare hanno occupato un ruolo essenziale sia per risolvere, attraverso modalità laboratoriali, problemi in situazioni reali sia per sviluppare, attraverso la cooperazione con i pari, un atteggiamento di «*tenuta sul compito*»¹² e di fiducia nelle proprie possibilità, mirato alla costruzione progressiva del proprio *progetto di vita*.

Gli studenti hanno co-costruito progressivamente il setting dell'aula attraverso progetti *ad hoc* nati dai bisogni del gruppo oppure commissionati dall'esterno o in collaborazione con altre classi. Anche se apparentemente le proposte erano focalizzate soprattutto su aspetti matematici, maggiormente legati al mondo concreto degli studenti, la fase di meta-cognizione dell'esperienza, caratteristica dell'ultima parte della giornata, ha permesso di potenziare l'aspetto linguistico, allenando i ragazzi/e ad interiorizzare il linguaggio specifico delle discipline ed a relazionarsi davanti ad un pubblico con una maggiore competenza comunicativa.

Il modo di porsi dei docenti e la costruzione di un rapporto educativo e formativo privilegiato, che facilitasse l'assunzione di responsabilità, sono stati elementi fondanti l'approccio adottato. Le strategie perseguite, difficilmente incasellabili in un setting rigido di comportamenti e di procedure, erano caratterizzate da una continua flessibilità

¹⁰ Pur prendendo atto positivamente dell'impegno profuso nella realizzazione del progetto, il 23 ottobre 2013 la PAT, dopo alcuni approfondimenti compiuti dalle strutture provinciali competenti, non ha riconosciuto - ai sensi della legge provinciale in vigore - come iniziativa innovativa la proposta (Prot. n. PAT/RFA028-2013-583424), che era stata ripresentata dalla Rete nella versione definitiva il 4 febbraio 2013 (Prot. n. 1106).

¹¹ Consenso firmato dei docenti e dei genitori degli studenti video-ripresi, preceduto da un incontro informativo.

¹² Tra virgolette in corsivo alcune parole dei partecipanti coinvolti nella ricerca.

agli eventi e ai bisogni emergenti dal gruppo, pur nel mantenimento di una postura autorevole nella conduzione della classe mirata al raggiungimento di «*un risultato di successo e originale*», sempre in collegamento con le classi di appartenenza. Ci sono stati anche momenti in aula di forte richiamo al compito e alle proprie responsabilità, oppure di supporto emotivo nel tentativo di fornire una risposta immediata ad alcune difficoltà vissute, ma sempre con un sottofondo educativo e formativo, in cui l'esperienza pratica qualificava ogni fase di apprendimento.

Il mancato stanziamento delle risorse richieste¹³, tuttavia, ha limitato il più ampio processo di Ricerca-Azione previsto: gli appuntamenti del GdP si sono ridotti progressivamente, privilegiando gli incontri operativi di progettazione/verifica tra i docenti coinvolti e il ricercatore presente in aula.

4.6. Terza fase: implementazione dell'esperienza

Nel 2013-14 l'esperienza progettuale è sfociata nella costituzione di una intera classe prima pilota in una sezione dell'Istituto capofila. Pur con una diminuzione di risorse, sono stati implementati altri micro-progetti con le classi della scuola e il gruppo dei 9 studenti ha potuto concludere il percorso laboratoriale. Al termine, tutti hanno affrontato con successo l'esame di Stato della Scuola Secondaria di Primo Grado e ora frequentano una scuola superiore¹⁴.

5. Considerazioni conclusive

Promuovere percorsi innovativi nella scuola si rivela una sfida particolarmente complessa e difficile, che necessita di lunghi tempi e capacità di *policy* flessibili rispetto ai diversi bisogni emergenti (Colombo, 2010).

L'ambizioso progetto, costruito attraverso «*tentate soluzioni*», è riuscito a scalfire in minima parte prassi radicate nel mondo scolastico, ma ha offerto l'occasione per far emergere realtà innovative presenti nella scuola e non ancora sistematizzate in rete.

¹³ Il GdP ha lavorato volontariamente senza fondi di ricerca; la sottoscritta anche nell'ambito del proprio progetto di tirocinio professionalizzante (1000 ore) come psicologa.

¹⁴ Di seguito si riportano alcuni stralci tratti dai colloqui. Alcuni docenti: «*Ma era l'O.S.? Sembra un'altra persona!*»; «*È cambiato il loro modo di essere a scuola!*»; «*Gli insegnanti che hanno lavorato nel progetto hanno trovato molta gratificazione professionale, si sono divertiti, sono stati benissimo con quegli stessi ragazzi che in classe erano fonte di frustrazione e stress per i colleghi!*». Compagni di scuola: «*Da quando hanno cominciato a frequentare il progetto Trapezio, è cambiato il loro atteggiamento in classe!*».

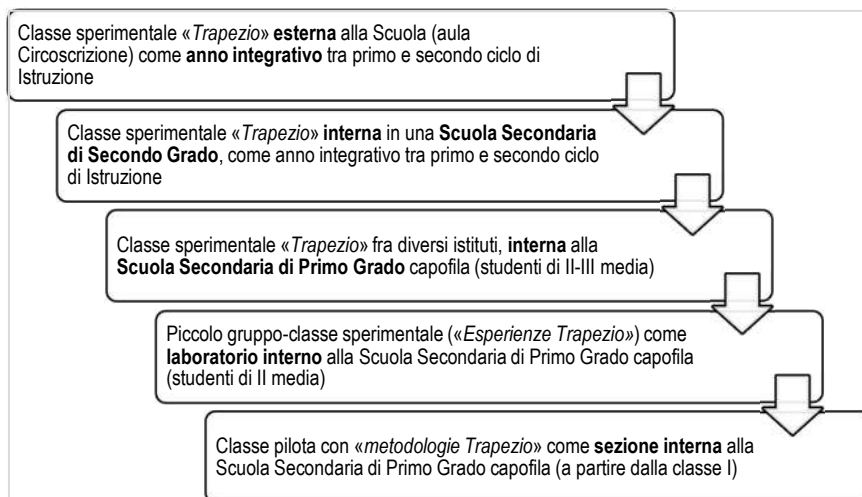


Figura 1 – Evoluzione del progetto Trapezio

Quanto il «fantasma» della costruzione di una «classe differenziale» abbia poi influito nella realizzazione dell'idea originaria non è un dato misurabile, ma il mancato tempestivo riconoscimento formale della proposta ne ha sicuramente indebolito il percorso di attuazione e modificato radicalmente la struttura (cfr. fig. 1), evidenziando le criticità interne e il disagio dell'incontro tra due cicli di scuola (media e superiore), cristallizzati in vincoli difficilmente superabili.

Pur con costanti adattamenti rispetto il disegno di partenza, il GdP ha cercato comunque di offrire modalità alternative per promuovere il successo scolastico di alunni/e a rischio di drop-out, riuscendo a realizzare un'esperienza attiva e aperta, quasi una «fucina di idee e di esperienze trasferibili» per altri docenti e classi dell'Istituto. E i risultati, seppur parziali, degli studenti e delle famiglie coinvolte hanno confermato questa intuizione.

Rimangono domande aperte sulle modalità ancora percorribili per condurre nella Scuola un valido percorso di Ricerca-Azione (Tarozzi, 2015b) in assenza di risorse e di un contratto professionale che garantisca il «mettersi in ricerca» della professione docente, soprattutto nella sperimentazione di processi educativi e formativi politicamente poco visibili.

Ringraziamenti

Si ringraziano il prof. Massimiliano Tarozzi per la supervisione scientifica del progetto di Ricerca-Azione; il *Gruppo di Progetto* - con Stefano Kirchner, Barbara Baraldi, Claudio Bassetti, Claudio Bertoldi, Lina Broch, Franca Manoukian, Claudia Marabini e Maria Videsott - per la passione spesa nell'elaborazione del percorso; Claudio Bassetti e Annalisa Maule, per essersi messi in gioco nelle attività con gli studenti; i 14 dirigenti delle Istituzioni coinvolte nella rete, tutti i docenti, i genitori e gli studenti, per la loro attiva partecipazione al progetto.

Bibliografia

- Catarci, M., & Fiorucci, M. (2015), *Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges*, Ashgate, United Kingdom.
- Colombo, M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento.
- Colombo, M., & Santagati, M. (2014), *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, FrancoAngeli, Milano.
- Cvajner, M. (2014), Migranti di seconda generazione nelle scuole in Trentino, in A. Bazzanella & C. Buzzi (a cura di), *Giovani in Trentino. 2013. Quinto rapporto biennale*, IPRASE, Trento, pp. 77-96.
- EU (2010), *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. Comunicazione della Commissione*, Bruxelles, <http://eur-lex.europa.eu>.
- Fiorini, I. (2013), Indicazioni nazionali e piani di studio provinciali a confronto, in «*RicercaAzione. Ricerca educativa, valutativa e studi sociali sulle politiche e il mondo giovanile*», 1, pp. 87-93.
- Ghione, V. (2005), *La dispersione scolastica. Le parole chiave*. Carocci, Roma.
- ISMU-MIUR (2015), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale 2013/2014*, ISMU, Milano.
- ISTAT (2015), *Noi Italia*, <http://noi-italia.istat.it/>.
- Malusà, G. (2013), *Progetto Trapezio. Sintesi del percorso 2012-2013*, unpublished report, Istituto Comprensivo Trento 7, Trento.
- Malusà, G., Pisanu, F., & Tarozzi, M. (2016), Profilo degli studenti di origine migrante in Trentino: un approccio pedagogico, in M. Ambrosini, P. Boccagni, & S. Piovesan (a cura di), *L'immigrazione in Trentino. Rapporto annuale 2015*, Infosociale, PAT, Trento, pp. 139-157.
- MIUR (2015), *Notiziario. Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2014/2015*, www.istruzione.it.
- MIUR (2014), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2013/2014*, www.istruzione.it.
- MIUR (2013), *Focus "La dispersione scolastica"*, www.istruzione.it.
- PAT (2012a), *Inserimento e integrazione degli studenti stranieri. Linee guida per le istituzioni scolastiche e formative della Provincia di Trento. Del. n. 747 del 20/04/2012*, www.delibere.provincia.tn.it.
- PAT (2012b), *Piani di studio provinciali. Primo ciclo di istruzione. Linee guida per l'elaborazione dei piani di studio delle istituzioni scolastiche*, <http://www.cde-pc.it/documenti/primociclo.pdf>.
- PAT (2013), *Oltre l'immigrazione. Per una scuola diversa. Documento di indirizzo sull'educazione alla cittadinanza interculturale* (a cura di M. Tarozzi), Assessorato Istruzione e Sport della Provincia autonoma di Trento, Trento.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001), *Handbook of Action Research*. SAGE, London.
- Santagati, M. (2015), Indicators of School Leaving. An International Frame, in «*Scuola Democratica*», 2, 2015, pp. 395-410.
- Tabarelli, S., & Pisanu, F. (2012), *Promuovere il successo formativo. Esiti della ricerca nella scuola trentina sui fattori di rischio e di prevenzione dell'insuccesso scolastico*, IPRASE, Centro duplicazioni della PAT.
- Tarozzi, M. (2015a), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano.
- Tarozzi, M. (2015b), Editoriale, in «*Encyclopaideia*», XIX, 41, 2015, pp. 1-3.
- Zoletto, D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.

Nuovi modelli didattici per l'Università: una ricerca-formazione in Africa Orientale nel progetto di cooperazione ACP-EU EDULINK

Energy_Agro-food Synergies in Africa: New Educational Models for Universities

di Elena Pacetti, Marco Setti e Daria Zizzola – Alma Mater Studiorum
Università di Bologna¹

Abstract: “Energy_Agro-Food Synergies in Africa: New Educational Models for Universities” (EAF) is an European Project (Edulink II) involving 3 European Universities and 4 East African Universities and aiming to enhance the capacity of Higher Education Institutions to offer original programmes at postgraduate and Lifelong Learning level to be designed and developed in the field of Energy and Agro-food sectors. One of its action is the improvement of academic staff in their didactic methodologies and contents (capacity building). Using an educational evaluation approach, participants developed and tested an intensive school with active learning methodologies and shared their experiences, practices and skills.

1. Introduzione

Il progetto europeo di cooperazione “*Energy_Agro-Food Synergies in Africa: New Educational Models for Universities*” (EAF)² ha coinvolto sette Università in Europa ed Africa Orientale³ nella creazione di moduli didattici a potenziamento dei Master universitari (secondo livello) in economia ed in ingegneria degli Atenei africani coinvolti. Lo sviluppo dei moduli ha seguito un principio di innovazione concepito in due dimensioni: la definizione dei contenuti, affinché rispondessero alle esigenze del mercato del lavoro secondo criteri di interdisciplinarietà e intersectorialità, la selezione delle metodologie didattiche prediligendo quelle tipiche dell'apprendimento attivo.

¹ Elena Pacetti (Dipartimento di Scienze dell'Educazione “Giovanni Maria Bertin”), Marco Setti (Dipartimento di Scienze e Tecnologie Agro-Alimentari), Daria Zizzola (Dipartimento di Scienze e Tecnologie Agro-Alimentari), Università di Bologna.

² EDULINK ACP-EU Cooperation Programme in Higher Education (<http://www.acp-edulink.eu/>).

³ Il Consorzio di progetto si compone di tre Università europee (l'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna come coordinatore, l'Università di Pavia, e l'Université D'Auvergne Clermont-Ferrand in Francia) e quattro Università africane (University of Nairobi in Kenia, Addis Ababa Institute of Technology e University of Mekelle in Etiopia e Sokoine University of Agriculture in Tanzania).

Già nel 1999 il Processo di Bologna ha messo in luce come uno spostamento da un approccio alla didattica più tradizionale, centrato sul contenuto, a un approccio più innovativo, centrato sugli studenti, fosse un requisito fondamentale per promuovere l'innovazione e migliorare la qualità dell'istruzione nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS)⁴. Tuttavia, la ricerca in ambito didattico e psicologico sui temi dell'"Active Learning" ha spesso portato a risultati contrastanti e il dibattito scientifico resta aperto su molte delle questioni che lo contraddistinguono (Ausubel & Paul, 2000).

Tali contraddizioni hanno trovato un corrispettivo nelle attività di progetto preliminari lo sviluppo dei moduli: se da un lato il gruppo di docenti coinvolti nell'azione ha da subito evidenziato la necessità di un globale rinnovamento del modello educativo universitario, dall'altro ha riscontrato un ostacolo nel definire il concetto di Active Learning e le sue applicazioni. Per approfondire i principi e i modelli dell'apprendimento attivo, l'Università di Bologna, l'Addis Ababa Institute of Technology e l'Università di Mekelle hanno condotto una revisione bibliografica sull'impiego dell'Active Learning a livello universitario in Europa e Africa. Per colmare le lacune della letteratura scientifica soprattutto rispetto al continente africano, il gruppo di lavoro ha divulgato nelle Università partner di progetto un questionario per raccogliere informazioni in merito alle esperienze individuali dei singoli docenti ed alla loro familiarità con la didattica attiva.

I risultati dell'analisi hanno mostrato come più della metà degli intervistati⁵ si ritenesse molto (15%) o mediamente (55%) esperto di didattica attiva. La medesima percentuale (76%) ha coerentemente dichiarato di fare uso di metodologie non tradizionali nell'insegnamento universitario: tra questi vanno menzionati soprattutto working groups, problem-based learning e pre-class reading responses, ma anche simulation games, peer tutoring, e buzz groups. Inoltre, il 97% dei rispondenti ha confermato l'esistenza di una policy all'interno della propria Università per regolare le modalità e i processi di insegnamento; contestualmente l'88% degli intervistati ha sostenuto che questa policy promuove già l'approccio student-centred, principio chiave della didattica attiva, sia nei processi di definizione dei curricula universitari sia nello svolgimento degli insegnamenti.

L'indagine realizzata tramite questionario ha dunque confermato come in Africa sia in atto un tentativo di istituzionalizzare l'uso di metodologie didattiche più innovative non solo favorendo la diffusione dell'"Active Learning", ma anche tramite la costruzione partecipata dei programmi di studio, l'allineamento degli obiettivi formativi con gli strumenti di valutazione dell'offerta e il graduale coinvolgimento di esperti provenienti dal mondo del lavoro nella docenza. Tali considerazioni hanno portato il Consorzio di Università alla condivisione di un approccio metodologico utile a far sì che i docenti direttamente coinvolti nel progetto mettessero in discussione le proprie modalità di organizzazione del processo conoscitivo. Di fatto è stato utilizzato un approccio di ricerca-formazione (educational evaluation) (Kellaghan & Stufflebeam, 2003; Bove,

⁴ High Level Group on the Modernization of Higher Education Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions, June 2013.

⁵ Il campione si compone di 33 docenti.

2011) dove, utilizzando strumenti di ricerca qualitativi e quantitativi, i partecipanti hanno raccolto differenti dati sui temi della didattica attiva e li hanno condivisi per co-costruire i significati cognitivi e formativi per arrivare a un cambiamento e all'innovazione della didattica. E questa azione di ricerca-formazione in ambito universitario ha consentito la partecipazione attiva di tutti i soggetti coinvolti, studenti compresi, favorendo il dialogo, il confronto, la cooperazione.

A questo scopo è stata organizzata nel settembre 2015 una Intensive International School presso l'Università di Mekelle dove docenti e studenti provenienti dai tre paesi africani hanno testato i contenuti e le metodologie applicate ai nuovi moduli prima del loro assorbimento nell'offerta formativa corrente. Questo esperimento ha contribuito a diffondere l'efficacia e il valore della didattica concepita come un'esperienza formativa altamente partecipata sia dal docente sia dallo studente.

2. Metodologia

2.1. La progettazione della International Intensive School

L'*International Energy_Agro-Food Intensive School* (IIS) è stata una delle attività di progetto più significative poiché ha fornito l'occasione di testare l'efficacia metodologica e contenutistica dei moduli sviluppati.

L'organizzazione dell'evento è stata presieduta da un Comitato Scientifico⁶ ed ha attraversato diverse fasi: (a) definizione degli obiettivi e della struttura; (b) scelta dei contenuti e delle metodologie; (c) criteri di selezione degli studenti; (d) coinvolgimento dei docenti nella preparazione delle attività.

Per **struttura** si è intesa l'impianto organizzativo della Scuola costruito entro i limiti temporali e finanziari posti dal progetto. Questi aspetti hanno significativamente ridotto la flessibilità del Comitato e influenzato lo stadio di pianificazione facendone derivare i componenti che seguono: un periodo di sei giorni di didattica intensiva con la partecipazione di cinque studenti provenienti da ognuna delle quattro Università africane e due docenti per Ateneo africano, dei quali il primo in presenza a tempo pieno⁷ e il secondo a tempo parziale⁸. A questi vanno aggiunti i docenti europei, due più il Coordinatore Scientifico di progetto⁹.

Elementi chiave per comprendere la logica portante della Scuola sono i suoi **obiettivi**: in primo luogo l'esperienza ambiva a coinvolgere studenti appartenenti a contesti geografici, culturali e disciplinari diversi in una sperimentazione didattica nella quale,

⁶ Il Comitato si componeva del Coordinatore Scientifico di progetto (UNIBO) e dei Coordinatori Scientifici Locali delle Università Africane ed Europee. Era presieduto dal rappresentante dell'Università di Nairobi, responsabile di uno dei quattro pacchetti di lavoro nei quali si suddivideva il progetto.

⁷ I docenti in presenza a tempo pieno – sei giorni su sei – rappresentavano anche il riferimento principale per gli studenti applicanti nonché per quelli selezionati dopo la chiusura del bando.

⁸ Tre giorni su sei.

⁹ Di questi due in presenza a tempo pieno e uno in presenza a tempo parziale.

insieme al corpo docente, avrebbero testato l'efficacia di un approccio metodologico innovativo, interdisciplinare e inclusivo. Non meno importante il secondo obiettivo, ovvero il monitoraggio qualitativo e quantitativo (tramite questionari e focus group) delle singole metodologie proposte e della Scuola nel suo insieme.

In linea con i suddetti obiettivi, il Comitato ha individuato i **criteri di selezione** degli studenti dando la priorità a (1) studenti di secondo ciclo iscritti ai corsi di studio oggetto di revisione dell'iniziativa EAF o neo laureati; (2) rappresentanza di genere; (3) background ed eccellenza accademica.

In parallelo, ogni Università ha presentato nome e profilo scientifico dei propri **docenti** privilegiando i titolari delle materie facenti capo ai moduli didattici. Ai medesimi è stato fornito un manuale sulle strategie di impiego dell'apprendimento attivo (Fry, Ketteridge, Marshall, 2009), una prima lista contenente le metodologie innovative più utilizzate a livello universitario ed una serie di weblinks utili a supportare ulteriori approfondimenti.

Una volta creati i presupposti per aprire un confronto sulla materia, i docenti hanno avuto modo di esprimere le proprie preferenze in relazione alla metodologia che più si accostava all'argomento specifico che avrebbero portato alla IIS. Nell'attribuzione delle metodologie il Comitato ha cercato di garantire la massima varietà nel rispetto delle indicazioni ricevute.

2.2. Metodologie didattiche sperimentate

Nella progettazione dei 6 giorni di lavoro della IIS sono state utilizzate diverse metodologie didattiche (o formati dell'istruzione) (Calvani, 2010; Clark, 2000) che, in maniera crescente, consentissero un'interazione e una collaborazione maggiore tra docenti e studenti. Inoltre, si è voluto dare progressivamente sempre più spazio ai lavori di progettazione e presentazione degli studenti mentre i docenti gestivano i contenuti ampliando gli spazi di discussione problematica, grazie anche all'approccio interdisciplinare. In questo modo gli studenti e i docenti hanno avuto modo di conoscersi tra loro per poter arrivare a progettazioni condivise e alla costruzione di conoscenza in un clima di supporto reciproco e di crescente autonomia (Duffy & Jonassen, 1992).

Le metodologie didattiche sperimentate sono state del tipo a scoperta guidata (con lezioni euristiche, problem solving, step by step discussion), simulativo (case-study, role-playing e simulation game), collaborativo (cooperative learning, peer tutoring, self-help group, snowballing, group syndicate) ed esplorativo (brainstorming, buzz group) (Calvani, 2010; Clark, 2000).

Nel primo gruppo di lezioni a scoperta guidata i docenti hanno utilizzato materiali strutturati lasciando comunque aperte molte questioni e problematizzando i contenuti proposti in modo da far partecipare attivamente gli studenti.

Nelle lezioni di tipo simulativo la presentazione di alcuni case-study è stata approfondita con le visite sul campo e l'incontro diretto con il mondo del lavoro, oltre che con giochi di ruolo e simulazione sul mondo dell'imprenditoria.

Le metodologie collaborative hanno consentito agli studenti di interagire in piccoli gruppi e di mettere insieme le proprie conoscenze e competenze sia nell'analisi di articoli scientifici, sia nell'analisi delle politiche nazionali sul tema delle bioenergie.

Le metodologie di tipo esplorativo hanno reso possibile agli studenti il discutere, sempre in piccolo gruppo, sulle prospettive future delle bioenergie e di ipotizzare problemi e soluzioni alle sfide poste da questo settore nei rispettivi paesi.

Infine gli studenti hanno lavorato individualmente a un proprio progetto di ricerca che poteva far riferimento alla tesi di laurea, a una proposta di dottorato o a un'idea imprenditoriale.

Certamente un aspetto che ha reso queste metodologie attive ancora più interessanti è stato l'interdisciplinarietà (docenti e studenti di Economia, Ingegneria, Agraria) nell'affrontare i contenuti della IIS e il confronto tra realtà culturali e geo-politiche diverse.

2.3. Il monitoraggio dell'evento

Allo scopo di monitorare tutte le fasi dell'evento, si è scelto di utilizzare il questionario strutturato come strumento privilegiato di raccolta dati e per la valutazione delle diverse metodologie didattiche utilizzate, sia rispetto agli studenti sia ai docenti della IIS, e di predisporre un focus group finale con i docenti. Per tutti i questionari somministrati le domande a risposta chiusa proponevano una scala Likert a 5.

Il questionario iniziale rivolto agli studenti ha inteso fotografare la situazione di partenza dei partecipanti rispetto agli obiettivi della IIS (5 domande a risposta chiusa, 2 domande a risposta aperta), alle aspettative sulle conoscenze da acquisire (15 affermazioni chiuse), al piano di studi della IIS (5 domande a risposta chiusa), alle tre sfide future (1 domanda a risposta aperta), alla familiarità con le tecnologie come strumenti di supporto a studio e ricerca (13 affermazioni chiuse e due domande con risposta affermativa o negativa).

I questionari in itinere, proposti agli studenti al termine di ogni giornata di lavoro, hanno voluto misurare, per ogni specifica metodologia, le valutazioni espresse sui contenuti proposti, sulla loro coerenza con gli obiettivi, sulle modalità comunicative dei docenti, sul grado di coinvolgimento e partecipazione all'attività (24 affermazioni chiuse).

Il questionario finale ha ripreso molte delle domande sottoposte agli studenti con il questionario iniziale per compararne il giudizio sul grado di raggiungimento degli obiettivi della IIS (5 domande a risposta chiusa, 2 domande a risposta aperta), sulle aspettative sulle conoscenze da acquisire (15 affermazioni chiuse), sulla qualità del piano di studi della IIS (8 domande a risposta chiusa e 2 domande a risposta aperta), sulle innovazioni metodologiche dell'insegnamento (3 domande a risposta chiusa e 2 domande aperte), oltre a richiedere una valutazione complessiva sulla IIS (7 domande a risposta chiusa e 2 domande aperte), la sua logistica ed organizzazione (10 domande a risposta chiusa).

Il questionario finale rivolto ai docenti ha inteso valutare la IIS nei suoi obiettivi (6 domande chiuse e 1 aperta), nel piano di studio (7 affermazioni chiuse e 2 domande

aperte), nell'uso delle metodologie didattiche attive (3 domande chiuse, 7 affermazioni chiuse e 4 domande aperte), concludendo con una sua valutazione globale (2 domande chiuse e 2 aperte), anche rispetto all'organizzazione e alla logistica (8 domande chiuse).

Il focus group finale dei docenti, infine, ha voluto far riflettere sulla padronanza delle metodologie didattiche utilizzate e sulla percezione della riuscita della IIS, evidenziando punti di forza e di criticità.

3. Risultati

3.1. Il focus group – docenti

Per quanto riguarda il focus group, da tutti i docenti è stato evidenziato il notevole apprezzamento da parte degli studenti rispetto ai contenuti proposti e alle metodologie utilizzate, al clima positivo che ha permesso a tutti di progettare e lavorare insieme, alle competenze raggiunte grazie alle metodologie innovative utilizzate.

Gli aspetti critici rilevati sono stati la mancanza di un setting formativo adeguato e alcune problematiche legate all'organizzazione e alla logistica; l'eccessivo carico didattico e di lavoro ed i ritmi troppo intensi. È stato inoltre rilevato quanto sia stato difficile, per gli studenti africani, aver accesso a riviste scientifiche internazionali e come questo abbia limitato le loro capacità di ricerca e analisi.

3.2. I questionari di valutazione – studenti

Nel complesso la risposta valutata tramite i questionari in entrata e uscita della Scuola è stata ampiamente positiva. La media relativa al soddisfacimento generale è stata di 4.63 su 5.00. Ancor più positive sono state le reazioni rispetto alla possibilità di ripetere l'esperienza (4.79 su 5.00) o di raccomandarla ad altri colleghi (4.94 su 5.00). Nel dettaglio, il confronto tra le risposte pre- e post-scuola hanno evidenziato come le aspettative dei partecipanti siano state ampiamente soddisfatte. Tra queste vale la pena menzionare l'acquisizione di nuove idee tramite lo scambio con gli altri partecipanti; le opportunità di dibattito createsi durante e al di fuori delle attività didattiche; un miglioramento delle capacità comunicative e il perfezionamento delle competenze tecniche e manageriali applicate al settore delle bioenergie. Fanno eco con livelli di gradimento inferiori ma sempre significativi (mai al di sotto della soglia di 4.60) la sperimentazione di nuove metodologie di apprendimento e la capacità di saper trasformare conoscenze teoriche in competenze pratiche. Su questo punto i commenti a latere hanno sottolineato il valore aggiunto dell'approccio empirico/pragmatico delle esercitazioni organizzate in un costante confronto con le realtà produttiva dei contesti locali.

Entrando nello specifico dell'apprendimento attivo i questionari hanno confermato l'efficacia della Scuola nell'incrementare tra gli studenti la conoscenza (4.75 su 5.00) e la familiarità (4.60 su 5.00) con le metodologie didattiche innovative. Tra le metodologie più efficaci sono emerse *Snowballing*, *Brainstorming* e *Self Help Group*. Nel

primo caso, l'aspetto più apprezzato è stata la possibilità di lavorare su due livelli, in un primo momento come team e successivamente aprendo il confronto all'intera platea. L'esercizio richiedeva ad ogni gruppo capacità di coordinamento e sintesi al fine di raggiungere una tesi comune da presentare all'uditorio e da difendere in maniera congiunta. Attraverso questa attività i portavoce hanno messo in campo le proprie abilità comunicative ed argomentative esponendo i risultati del lavoro collettivo. Inoltre, la necessità di difendere talune posizioni ha in molti casi rafforzato il legame tra i vari componenti del gruppo che si sono identificati nel ruolo del loro rappresentante.

Secondariamente, il *Brainstorming* ha consentito un confronto ordinato nel rispetto delle posizioni più diverse generando quante più idee possibili rispetto agli input ricevuti, mentre con il *Self Help Group* è stato raggiunto uno dei momenti di più alta interazione. In questa sede gli studenti hanno potuto organizzare autonomamente il proprio lavoro coinvolgendo solo sporadicamente i tutor di riferimento.

Appare interessante notare come le metodologie più efficaci (in particolare *Brainstorming* e *Self Help Group*) siano state in alcuni casi le meno apprezzate. La natura stessa delle attività sopra citate può motivare le opposte reazioni tra coloro che le hanno valutate: entrambe infatti avevano la comune peculiarità di far risaltare le qualità individuali degli studenti. Di conseguenza le percezioni più negative vanno collegate a quei soggetti che per carattere o esperienze pregresse hanno trovato difficoltà nell'espone in prima linea le proprie idee.

D'altro canto però, proprio l'approccio tradizionale di alcune presentazioni è stato criticato con motivazioni diametralmente opposte. Le poche lezioni frontali offerte in sostituzione di metodi più dinamici e partecipativi hanno infatti causato un certo scostamento dal programma derivato, in prevalenza, dal minor grado di familiarità con l'apprendimento attivo da parte dei docenti in questione.

Un fattore aggiuntivo è il nesso che lega l'argomento trattato nelle diverse attività ed il diverso background accademico dei partecipanti. In quest'ottica, l'interdisciplinarietà che ha contraddistinto la Scuola ha costituito al contempo un elemento di forza e di debolezza. Su venti studenti, sei appartenevano all'ambito economico mentre i restanti quattordici provenivano dall'ambito ingegneristico. Se gli ingegneri - con le dovute eccezioni - hanno giudicato positivamente l'esposizione a tematiche di ordine economico grazie alle quali si sono soffermati sulle implicazioni sociali derivanti dall'adozione delle bioenergie, più difficile è stato per gli economisti affrontare i contenuti tecnici e il lessico ingegneristico molto lontano dal loro ambito di afferenza.

Per compensare la problematicità dell'aspetto disciplinare, va sottolineato come la varietà culturale, linguistica, e geografica dei partecipanti abbia notevolmente arricchito la Scuola. Un elemento rimarchevole in questo senso è l'età anagrafica: più della metà degli studenti superava i ventotto anni¹⁰ e di questi la maggior parte era impiegata in società e organizzazioni che si occupavano a vario titolo di bioenergie nei rispettivi paesi. Il loro apporto in termini di conoscenze, competenze, ed esperienze ha contribuito ad accrescere il valore aggiunto incrementando la qualità dell'interazione.

¹⁰ Dodici studenti su venti avevano più di ventotto anni. Il picco massimo raggiunto sono i trentanove anni.

Il programma forse troppo ambizioso rispetto ai limiti temporali imposti dal progetto va compreso tra i punti deboli della IIS. Nonostante ciò alcuni studenti hanno fortemente ribadito il loro interesse alla ripetizione dell'evento con la proposta di estenderne però la durata.

Per concludere, alcune riflessioni vanno dedicate alle criticità logistiche ed organizzative riscontrate dal Comitato: lo spazio didattico costituito da una sola aula sia per le sessioni plenarie sia per i lavori di gruppo scarsamente si è prestata all'applicazione di strategie di apprendimento partecipate. L'assetto stabile di tavoli e sedie associato alla dispersione acustica non hanno favorito l'esecuzione delle attività. Inoltre, poiché il materiale didattico utilizzato era in formato elettronico le frequenti interruzioni di energia elettrica hanno creato discontinuità nell'accesso alle dispense ed una notevole dilatazione dei tempi. Nonostante ciò, le criticità logistiche sopramenzionate non hanno inficiato l'esito positivo della sperimentazione.

4. Conclusioni

I risultati di questa ricerca-formazione evidenziano quanto un approccio teorico ed applicativo alle metodologie didattiche attive, monitorato rigorosamente con strumenti qualitativi e quantitativi, renda possibile uno scambio e una costruzione condivisa di expertise, con un approccio inclusivo e bottom up che richiede tempi lunghi, ma ragionati collegialmente. Il miglioramento della qualità della didattica nell'istruzione universitaria richiede il coinvolgimento di tutti gli attori e la positiva collaborazione tra ricercatori di aree disciplinari diverse non solo rispetto ai contenuti, ma anche per rispondere alle sfide pedagogiche e didattiche. In questo senso le competenze dei docenti universitari africani in ambito disciplinare e didattico sono state potenziate sia dal confronto aperto con i docenti delle Università europee (dando voce ai molteplici punti di vista, alle idee, alle esperienze pregresse) sia dalla messa in pratica concreta e "vivente" di tali professionalità realizzando la IIS (banco di prova di quanto appreso nel processo di capacity building). Il percorso intrapreso dimostra che tali iniziative sono certamente positive, ma è necessario accompagnare e sostenere nel tempo l'innovazione didattica con azioni di scaffolding e di riflessione permanente capaci di creare contesti di apprendimento attivo e comunità di pratica in cui condividere, elaborare e maturare nuove esperienze (Ausubel & Paul, 2000).

Bibliografia

- Ausubel, D. P., & Paul, D. (2000), *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*, Kluwer Academic, Dordrecht.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*, SRHE, Open University Press, Buckingham, UK.
- Bove, C. (2011), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Franco Angeli, Milano.
- Calvani, A. (2010), *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*, Carocci, Roma.

- Clark, R.C. (2000), Four Architectures of Instruction, in <http://learn.uakron.edu/Ideal/cohorts/friday/4architectures.pdf>
- Duffy, T.D., Jonassen, D.H. (1992), *Constructivism and the Technology of Instruction: a conversation*, L.E.A., Hillsdale, NJ.
- Fry, H., Ketteridge, S., Marshall, S. (2009), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*, Routledge, New York.
- Good, T. L. (2008, a cura di), *21st century education: A reference handbook*, SAGE Publications, Thousand Oaks, CA.
- Kellaghan, T., Stufflebeam, D.L. (2003, a cura di), *International Handbook of Educational Evaluation*, Springer, Netherlands.
- Pellerey, M., (2001), Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro, in Montedoro, C. (2001, a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 18-35.
- Pumilia-Gnarini, P.M., Favaron, E., Pacetti, E., Bishop, J., Guerra, L. (2013, a cura di), *Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements (2 Volumes)*, IGI GLOBAL, Hershey PA.
- Wiggins, G. (1993), Assessment: Authenticity, context and validity, in «Phi Delta Kappan», 75(3), pp. 200-214.

Apprendere contenuti e apprendere il senso.

Per una didattica del significato

di Marco Piccinno – Università del Salento

Abstract: The reflections carried out in recent decades in studies on learning, particularly the school, have expanded the traditional views of knowledge, expanding the cognitive components of a more complex management, specifically geared to tackle questions related to interpretive processuality.

Keywords: body, internal experience, eternal experience

Riassunto: Le riflessioni svolte negli ultimi decenni nell'ambito degli studi sull'apprendimento, in particolare quello scolastico, hanno ampliato le tradizionali visioni della conoscenza, espandendo le componenti cognitive in una direzione più complessa, specificatamente orientata a tematizzare processualità di matrice interpretativa.

Parole chiave: corpo, esperienza interna, esperienza esterna

1. Apprendimento e comprensione

Le riflessioni svolte negli ultimi decenni nell'ambito degli studi sull'apprendimento, in particolare quello scolastico, hanno ampliato le tradizionali visioni della conoscenza, espandendo le componenti cognitive in una direzione più complessa, specificatamente orientata a tematizzare processualità di matrice interpretativa.

H. Gardner (2007), per esempio, amplia il repertorio delle *formae mentis* focalizzate nei suoi scritti iniziali, e individua altre cinque forme di intelligenza, a suo avviso necessarie per affrontare i problemi della complessità, specifici del terzo millennio. Nella fattispecie, egli ritiene che lo sviluppo compiuto delle abilità conoscitive comporti la padronanza di alcune risorse epistemiche, individuate nell'*intelligenza disciplinare*, nell'*intelligenza creativa*, nell'*intelligenza sintetica*, nell'*intelligenza creativa*, nell'*intelligenza rispettosa* e nell'*intelligenza etica*.

L'*intelligenza disciplinare* identifica l'attitudine ad analizzare la realtà a partire dagli apparati specifici di ciascun ambito scientifico. Le peculiarità di questa forma conoscitiva si individuano nella capacità di concepire i diversi domini scientifici non come un corpus definito di concetti, bensì come un modo di guardare al mondo. Essa presuppone la distinzione tra la *materia*, intesa come l'insieme degli apparati dottrinari propri di ciascuna scienza, e *disciplina*, intesa come l'insieme degli strumenti e degli apparati procedurali e teoretici che una scienza utilizza per dare fondamento alle sue conoscenze.

L'*intelligenza sintetica*, si individua, invece, con la capacità di stabilire collegamenti tra conoscenze e informazioni provenienti da diversi domini e da molteplici campi di esperienza. Essa implica l'elaborazione e l'applicazione di modelli di connessione epistemica, i quali esplicitano, a loro volta, le processualità che la mente utilizza per collegare tra loro contenuti e rappresentazioni concettuali relativi a contesti teoretici distinti.

L'*Intelligenza creativa* si pone come un ampliamento delle potenzialità epistemiche dell'intelligenza creativa, e esplicita le sue peculiarità nel perimetro di atti conoscitivi intenzionati a connettere tra loro contenuti e concetti afferenti a domini scientifici non soltanto differenti, ma anche notevolmente distanti. Essa trova la sua forma espressiva privilegiata nella *metafora*, la quale rappresenta una struttura enunciativa capace di costruire elementi di raccordo tra oggetti, esperienze, contenuti che, nell'esperienza comune, risultano del tutto irrelati.

L'*Intelligenza rispettosa* esprime la padronanza dei percorsi conoscitivi intenzionati a costruire relazioni proficue con le diversità che attraversano l'esperienza contemporanea. Questa forma di conoscenza individua il suo campo di azione negli scambi e nelle relazioni con l'altro inteso come *prossimo*, cioè con l'alterità che si presenta nelle differenze che il soggetto esperisce nei contesti di vita quotidiani e con le quali entra in contatto.

L'*intelligenza etica* si identifica, infine, con la capacità di gestire in modo produttivo gli scambi non soltanto con l'altro prossimo, ma anche con l'altro lontano. Essa comporta una riflessione "sulle caratteristiche essenziali del ruolo che un individuo ricopre nell'ambito del lavoro e della comunità" (p. 166) ed è intenzionata a individuare le forme che permettono a colui che ricopre quei ruoli di costituirsi come un "buon lavoratore" e un "buon cittadino".

Un'ulteriore testimonianza dell'orientamento delle funzioni conoscitive in chiave interpretativa lo si può ravvisare nella riflessione di K. Egan (2012). La sua concezione dei processi di apprendimento si focalizza sulla chiarificazione dei percorsi attraverso i quali la mente giunge a concepire cinque diverse forme di comprensione: *mitica, romantica, filosofica, ironica e somatica*.

La *comprensione mitica* si rende riconoscibile nel perimetro di racconti a contenuto fantasioso che hanno lo scopo di ricondurre a senso i fenomeni che accadono nel mondo. Benché sia tipica dei popoli primitivi e delle società fondate sull'oralità, essa, secondo l'autore, è una forma di comprensione ancora attiva, che si manifesta soprattutto nelle narrazioni fondate sulla metafora e nelle visioni religiose che ammettono l'intervento nel mondo di una realtà trascendente che orienta gli eventi.

La *comprensione romantica* identifica, invece, quelle forme di comprensione che tentano di significare gli eventi come l'esito della volontà umana e della capacità dei soggetti di intervenire attivamente sulle vicende della propria vita e di orientarle secondo i propri voleri.

La *comprensione filosofica* esprime la tendenza della mente a significare gli eventi ricercando le regolarità, le ricorrenze generali, le leggi che sono all'origine del loro verificarsi.

La *comprensione ironica* manifesta le sue intenzioni conoscitive negli atti epistemicamente finalizzati a porre in rilievo il rapporto estremamente complesso che intercorre tra

le “cose” e i “discorsi sulle cose”. Essa mette in evidenza che gli enunciati sul mondo non replicano il mondo, si discostano da esso, e possono dare luogo o a un radicale scetticismo, oppure a un sistema epistemico fondato sulla elaborazione del reale in termini di “possibilità”.

La *comprensione somatica* si pone, infine, come l’atto conoscitivo fondato sulle capacità epistemiche del corpo, sull’attitudine del “soma” di ricostruire, al suo interno, rappresentazioni del mondo esterno declinate sia in termini di “percezioni”, sia in termini di “vissuti”.

Le funzioni identificate da H. Gardner e K. Egan rappresentano processualità più ampie delle configurazioni epistemiche delineate dalle impostazioni di matrice cognitiva. Esse si qualificano, infatti, non soltanto come un insieme di atti orientati alla “predicazione” degli oggetti; e nemmeno si presentano come un repertorio di strumenti volti a rappresentare gli oggetti attraverso un sistema di segni che li renda riconoscibili e intellegibili. Pur essendo tutto questo, le funzioni conoscitive delineate dagli autori citati esprimono qualcosa di più ampio. Esse individuano, infatti, i percorsi delle mente capaci di dare concretezza e praticabilità agli *atti interpretativi*, cioè a tutto quell’insieme di intenzionalità epistemiche finalizzate a tematizzare gli oggetti di conoscenza in termini di *senso*.

2. Didattica e significati

Le teorie emergenti della conoscenza portano in rilievo l’esigenza di approfondire i riverberi procurati dai loro dinamismi sulla configurazione dei processi di apprendimento scolastico.

Le processualità che animano le funzioni epistemiche interne a tali risorse consentono infatti di intenzionare l’impegno dell’azione didattica verso compiti incardinati sulla *dialettica dei significati*.

Le istanze emergenti dalle forme conoscitive sopra delineate circoscrivono infatti un campo di intervento all’interno del quale gli scopi del conoscere assumono spessore didattico nella misura in cui orientano l’allievo verso l’acquisizione dei *significati*.

Allo stesso tempo, la nozione di “significato” implicita nei modelli individuati dalle recenti visioni della conoscenza, amplia il perimetro dei suoi elementi costitutivi, includendo nella sua struttura tanto le dimensioni che attengono a ciò che l’oggetto rappresenta *in sé*, quanto le componenti riferibili a ciò che l’oggetto rappresenta *per il Sé*.

La dimensione dell’*“in sé”* esprime la componente del significato che codifica l’oggetto in quanto “referente”. In questa accezione, apprendere un contenuto significa essenzialmente padroneggiare i percorsi conoscitivi che consentono di identificarlo come un “dato di realtà”, specificato dal possesso di alcune caratteristiche. Questo segmento conoscitivo trova la sua espressione più compiuta nel perimetro di enunciati che assegnano “tratti” a un oggetto: *Il tavolo è di legno, rettangolare, alto, antico, ecc.* Questo enunciato, costruito sul modello del giudizio dichiarativo (*A è B*), specifica sia l’esistenza di un oggetto nel mondo esterno, sia l’insieme delle caratteristiche che afferiscono a quell’oggetto. In questo senso, tali giudizi identificano l’oggetto in quanto “referente”, cioè come una entità che esiste in modo indipendente dalla soggettività, sia per quanto

attiene alla sua “esistenza nel mondo”, sia per quanto attiene alle caratteristiche che ne consentono la definizione.

La dimensione relativa al “*per il Sé*” identifica, invece, i segmenti conoscitivi orientati a tematizzare i riverberi procurati dall’oggetto nella soggettività del soggetto cosciente. La configurazione del significato che scaturisce da questa definizione, esprime la declinazione del contenuto in termini di *senso*. Sul piano dei processi di apprendimento, il riferimento degli apparati epistemici ai nuclei della soggettività implica la valorizzazione e l’attivazione dello *scenario della coscienza* (Bruner, 2001). Lo scopo dell’agire didattico si identifica, sotto questo profilo, non tanto nella definizione delle caratteristiche costitutive dell’oggetto, quanto, piuttosto, nell’identificazione del valore che esso assume per il soggetto cosciente (significato personale), per il contesto sociale (significato sociale) e per lo sviluppo dell’identità umana (significato umano). In questo senso, la conoscenza compiuta, per esempio, degli strumenti informatici, comporta non soltanto la capacità di identificare le loro parti costitutive, le loro funzioni, le loro caratteristiche, ecc. ma anche l’impegno a tematizzare i riverberi di tali strumenti sulla vita personale e sociale del soggetto, così come l’apporto che essi hanno dato ai processi di umanizzazione.

L’identificazione del significato nella sua duplice componente (quella referenziale e quella di senso) implica un ampliamento, come già evidenziato in precedenza, dei dinamismi coinvolti nei processi di apprendimento. In questa prospettiva, infatti, le funzioni di matrice cognitiva, (quelle, per intenderci, maggiormente ancorate alla definizione del significato come referente), pur non essendo negate, risultano tuttavia estese verso connotazioni di matrice *ermenutica*, maggiormente intenzionate a tematizzare le componenti di *senso*.

La prospettiva delineata dall’emergere di tali funzioni pone alla didattica il compito di ricerca i processi e i percorsi che la mente pone in essere per acquisire queste componenti complesse della conoscenza.

Il compito è evidentemente ampio e complesso, tuttavia un possibile indirizzo dei percorsi di ricerca può essere individuato nella esplorazione e nella identificazione delle risorse conoscitive messe a disposizione del *corpo*, in particolare quelle dimensioni che consentono di individuare il corpo come un *possibile mediatore didattico*.

3. Il corpo come mediatore didattico

La possibilità di individuare nel corpo una risorsa per la conoscenza e, quindi, per i processi di apprendimento, appare in qualche modo correlata alla individuazione delle risorse che esso mette a disposizione dei processi generativi del sapere.

Il corpo rappresenta il principale mediatore tra il soggetto e il mondo. I dinamismi che attraversano i suoi atti risultano rilevanti sul piano epistemico, poiché è grazie a essi che il soggetto può costruirsi una immagine mentale dell’esperienza, cioè può ricostruire nel “mondo interno” le caratteristiche costitutive del “mondo esterno”.

La possibilità di identificare il corpo come mediatore didattico transita pertanto, attraverso la riflessione sui dinamismi che consentono al corpo di delineare al suo interno le tracce di tutto ciò che esiste al di fuori di esso. Più precisamente, il compito che

si delinea per la didattica, è non soltanto quello di mettere in rilievo le configurazioni di tali dinamismi, ma anche quello di verificare se e in quale misura tali configurazioni possono intenzionare sia il significato come referente, sia il significato come senso.

Rispetto al primo quesito (quali siano le risorse che il corpo utilizza per ricostruire immagini interne del mondo esterno), i dinamismi corporei che presidiano l'elaborazione delle immagini mentali del mondo – al di là della complessità delle loro articolazioni – possono essere riconosciuti nei *processi generativi delle percezioni* e nei processi *generativi dei vissuti*.

In termini molto generali, possiamo individuare gli atti percettivi come i processi mentali attraverso i quali il corpo identifica l'oggetto e le sue caratteristiche come “entità esistenti nello spazio e nel tempo”. Detto in altre parole, attraverso gli atti percettivi, il corpo, utilizzando i dati provenienti dalla totalità dei sistemi sensoriali, giunge a stabilire che nel mondo “esiste un oggetto” (per esempio un tavolo) e che quest'oggetto possiede alcune caratteristiche (è di legno, è rettangolare, ecc.).

I *vissuti* rappresentano invece i riverberi prodotti dall'oggetto conosciuto, nella soggettività di colui che è impegnato nella sua conoscenza. In questo senso, gli atti conoscitivi non si limitano a testimoniare l'esistenza di un oggetto nello spazio e nel tempo; piuttosto essi codificano un insieme di tratti che identificano i rapporti che questo oggetto stabilisce con la soggettività di colui che entra in contatto con le sue caratteristiche (quello che esiste nel mondo e ha alcune caratteristiche, è anche *gradevole, sgradevole, interessante, indifferente, coinvolgente, inquietante, utile, dannoso*, ecc.).

Rispetto al secondo quesito (quali siano i rapporti che le funzioni conoscitive del corpo stabiliscono con le connotazioni referenziali e di senso) è possibile affermare che, mentre gli *atti percettivi* appaiono intenzionati a tematizzare le componenti referenziali dell'oggetto, gli *atti generativi del vissuto* sembrano invece maggiormente orientati a dare consistenza alle connotazioni di senso.

Il discorso merita, evidentemente, una articolazione decisamente più ampia di quella che è possibile operare in queste pagine. Tuttavia, pur evitando rigide schematizzazioni (che possono dare luogo a semplificazioni indebite), e facendo salva la complessità delle funzioni oggetto di riflessione, è possibile affermare con una certa ragionevolezza che, mentre gli atti percettivi risultano intenzionati a definire ciò che l'oggetto sia *in sé*, (funzione referenziale), gli atti connessi al vissuto appaiono, invece, prevalentemente finalizzati a tematizzare ciò che l'oggetto rappresenta *per il Sé*.

In termini più specifici, mentre con la percezione il soggetto apprende e formula enunciati finalizzati a stabilire che “qualcosa esiste nel mondo” e che “questo qualcosa possiede alcune caratteristiche”; mediante il vissuto egli apprende quale sia il valore che questo “qualcosa” può assumere per il *Sé personale*, per il *Sé dell'Altro*, per il *Sé comunitario*.

Alla luce di tali premesse, è possibile affermare che il corpo rivela delle risorse idonee a identificarlo in modo compiuto come un mediatore didattico. Esso, infatti, mette a disposizione dei processi di apprendimento delle risorse che consentono di codificare la conoscenza in maniera alternativa e anche più estesa dei mediatori più tradizionali. Esse, infatti, da un lato consentono di “dare contenuto” e di “rendere riconoscibile” ciò che esiste nel mondo; dall'altro permettono di dare spessore al soggetto che

conosce tali oggetti, permettendo di identificare le tracce del Sé in tutto ciò che esiste fuori di sé.

Bibliografia

- Berthoz, A., (2011), *La semplicità*, tr. it, Codice Edizioni, Torino;
- Bruner, J. (2001), *La cultura dell'educazione*, tr. it. Feltrinelli
- Comenio, *Il mondo delle cose sensibili figurato*, tr it., in Id, *Opere*, Utet, Torino;
- Damiano, E. (1999), *L'azione didattica*, La Scuola, Brescia;
- Egan, K. (2012) , *La comprensione multipla*, tr. it. Erickson, Trento
- Gardner H. (1983), *formae mentis*, tr, it., Feltrinelli, Milano;
- Gardner, H. (2007), *Educare al comprendere*, tr, it., Feltrinelli, Milano;
- Locke J., (1975), *An Essay Concerning Humane Understanding*, Clarendon Press, Oxford;
- Mazzeo, M. (2005), *Storia naturale della sinestesia*. Dalla questione Molyneus a Jakobson, Quodlibet, Macerata;
- Piccinno, M. (2016), *Imparare a conoscere per imparare a pensare*. PensaMultimedia, Lecce.
- Sibilio, M. (2014), *La didattica semplice*, Liguori, Napoli.

I Laboratori tematici di ricerca come dispositivi di promozione della riflessività dell'educatore

di Silvio Premoli – Università Cattolica di Milano

Abstract: The increase in the quality of Child and Family Welfare interventions also depends on the promotion of the reflective practice in professionals working in services.

The analysis of the internal training system of a non-governmental organization, the social cooperative La Grande Casa, located in Sesto San Giovanni (Milan), allows to know a history of organizational learning and understand the dynamics of the dialogue between the global flows of change in vulnerable child and family social care and a practical experience rooted in the local. More in detail, this paper explores the training plan oriented to support development processes and based on the reflective communities of inquiry, called Laboratori Tematici di Ricerca (Thematic Inquiry Workshops).

Keywords: Reflective practice in Child and Family Welfare – Reflective Community of Inquiry – Shared Knowledge

1. Un ricercatore “implicato”

La ricerca del sapere – di un sapere vero, utile, vivo – non richiede l'assenza del soggetto che conduce l'indagine, eliminando la sua unicità irripetibile, la sua originalità; piuttosto si fonda su una capacità di pensiero che parte da sé. Infatti, «il sapere vero non è un sapere diafano e neutro, ma un sapere che si porta appresso tutto il sapore dell'esperienza soggettiva, è dunque un pensare che si nutre di contingenza. Il pensare a partire da sé è il pensare che muove dall'esperienza, cioè dal vissuto portato sotto la luce del pensiero» (Mortari, 2006, p. 80).

La riflessione sull'esperienza contingente, concreta, con il suo bagaglio di sentimenti ed emozioni, di immersioni del corpo nella realtà, di implicazioni relazionali, di connessioni organizzative e contestuali è percorso privilegiato e forse obbligato per pervenire a forme di conoscenza pedagogicamente fondate e rilevanti. Tale affermazione vale sia per i professionisti che hanno partecipato all'attività di ricerca di cui tratta il presente contributo sia per il ricercatore stesso che ha progettato, coordinato e gestito il dispositivo di ricerca-formazione.

L'oggetto principale di questa ricerca è la riflessività dell'educatore – e dell'educatrice – che attua interventi nell'ambito dei servizi socioeducativi rivolti a bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili, quale cornice particolare in cui si esprime la professione educativa. Il tema viene affrontato in una logica di ricerca basata sulla pratica (Julkunen,

2011) studiando l'organizzazione di un dispositivo specifico, finalizzato a generare, accogliere e orientare la riflessività dei professionisti dell'educazione e sviluppato all'interno di una cooperativa sociale lombarda, La Grande Casa di Sesto San Giovanni.

Dal punto di vista del ricercatore, si è trattato di un percorso di ricerca fortemente situato, caratterizzato da un pieno coinvolgimento autobiografico. Lungi dal rappresentare una compromissione degli esiti del processo di ricerca, ritengo che il mio coinvolgimento abbia costituito la condizione di possibilità fondamentale per cogliere e approfondire aspetti della realtà formativa ed educativa altrimenti inaccessibili. Personalmente ho rivestito all'interno della cooperativa sociale La Grande Casa diversi ruoli molto significativi per quanto attiene alla *governance* dell'organizzazione: sono stato responsabile della formazione dal 2003 al 2013, membro del Consiglio di Amministrazione e Vicepresidente della cooperativa dal 2002 al 2011. Il mio essere implicato nella situazione è dichiaratamente molto profondo ed evidentemente nulla ha a che fare con un'immagine del ricercatore come osservatore esterno o spettatore neutrale. Per più di dieci anni ho messo la mia professionalità – che si è andata sviluppando, modificando, puntualizzando all'interno di questa lunga esperienza e che è stata contaminata dalle mie contestuali esperienze di ricerca e di consulenza in altri ambiti – a servizio della cura di un ambiente umano, di una organizzazione, di una comunità di pratiche, di un'impresa cooperativa, attraverso la costruzione di un sistema formativo votato ad accompagnare e sostenere lo sviluppo di competenze e l'individuazione di modalità di progettazione e di intervento sempre più adeguate a rispondere agli interessi dei destinatari dei servizi socioeducativi della cooperativa.

Sono profondamente convinto che qualunque tipo di indagine scientifica si configuri come un processo interpretativo fortemente influenzato dai ricercatori coinvolti e dalle loro storie personali; ciò vale in modo particolare per le ricerche qualitative che prevedono scambi relazionali con soggetti e comunità, all'interno di un dinamismo che giunge fino a generare cambiamenti nella stessa autobiografia del ricercatore (Moffatt, Usha, Lee, McGrath, 2005). Nel caso specifico, la mia vicenda personale e professionale è stata segnata in modo indelebile dall'appartenenza ad una comunità di pratiche quale è La Grande Casa; d'altra parte, la mia azione formativa, manageriale, politica dentro la cooperativa è sempre stata improntata ad un orientamento di ricerca, che oggi riesco a riconoscere come valore e a dichiarare pubblicamente.

Inoltre, sento con urgenza la necessità di interpretare la mia funzione pedagogica assecondando l'accezione di «pedagogia pratica» per come viene concepita da Wolfgang Brezinka (2003, p. 142), cioè una «teoria pratica e non scientifica», che favorisca «la capacità di educare, sempre che questo sia possibile tramite la teoria», indicando «compiti educativi concreti»; se la pedagogia deve saper scegliere «l'essenziale per il “qui e ora”», individuando le conoscenze scientifiche necessarie alla pratica degli educatori e comunicandole in modo semplice, comprensibile e utile al loro impiego sul campo, possiamo certamente affermare che la riflessività, intesa come capacità di pensare nell'azione e sull'azione con obiettivi di miglioramento della capacità di azione nelle professioni educative rappresenta una competenza irrinunciabile nel lavoro educativo.

2. Il contesto della ricerca

Il contesto specifico di questa ricerca è rappresentato da una cooperativa sociale di tipo A, La Grande Casa, che si occupa prevalentemente di servizi socioeducativi per bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili.

La cooperazione sociale affianca all'idea di un'impresa di proprietà dei soci, fondata sui valori della mutualità e della solidarietà, la finalità sociale dell'attività dell'impresa. Si tratta di un comparto che caratterizza il panorama imprenditoriale italiano e che si configura come contesto socioeconomico e relazionale decisamente originale. La cooperazione sociale per vocazione statutaria si dedica all'azione sociopolitica in favore della comunità e del bene comune, declinandosi concretamente nell'interesse per il miglioramento della qualità della vita di persone, famiglie, contesti sociali.

La maggior parte delle cooperative sociali italiane si occupa dell'erogazione di servizi sociali, rivolti principalmente ai cittadini più deboli. (...) L'elemento principale che accomuna questa varietà di prestazioni a favore di un'ampia gamma di utenti è l'elevata intensità relazionale che interessa non solo il rapporto fra erogatore e fruitore del servizio, ma coinvolge anche, più in generale, i rapporti con le reti informali di aiuto. Le cooperative sociali hanno saputo sviluppare, in particolare, la capacità di approccio comunitario a questi servizi (Borzaga e Zandonai, 2002, pp. 11-12).

Di più, le cooperative sociali sono ambienti organizzativi fortemente connotati da dimensioni relazionali complesse e intrecciate: il rapporto tra appartenenza e professionalità; la dimensione politica interna; la gestione delle relazioni educative all'interno dei servizi; i legami con il territorio e i diversi attori che lo vivono; i rapporti istituzionali.

Tale specificità deve essere tenuta in considerazione nella definizione di un sistema formativo interno. La formazione nelle cooperative sociali di tipo A è necessariamente legata alla specificità dei processi organizzativi e produttivi, poiché in esse sono «le persone il fulcro, tecnologia e strumenti incidono poco sull'erogazione dei servizi rivolti alla creazione di benessere e di cambiamento nelle persone e nell'ambiente» (Torre, 2000, p. 181). La qualità dei servizi, allora, dipende di fatto in modo pressoché esclusivo dalle competenze dei professionisti e, di conseguenza, diviene evidente il ruolo della formazione in un contesto in cui «l'impegno primario concerne l'erogazione di beni e servizi personalizzati sull'utente e impossibili da produrre attraverso operazioni standardizzate» (id., p. 201).

Più in specifico, lo scenario in cui l'esperienza dei Laboratori Tematici di Ricerca (LTR) nasce e si sviluppa è rappresentato dalla cooperativa sociale La Grande Casa, costituita nel 1984, con sede a Sesto San Giovanni (Mi). La cooperativa si occupa di bambini e adolescenti vulnerabili e di famiglie in difficoltà, in diversi territori delle Province di Milano, Como, Lecco, Monza e, in passato, Varese. L'azione educativa, pedagogica, sociale, politica della cooperativa negli anni si è tradotta concretamente nella progettazione e gestione di comunità educative per bambini e adolescenti, servizi educativi territoriali (educativa domiciliare e tutoring, comunità "leggere", educativa di strada, centri di aggregazione, spazi adolescenti), accoglienze dedicate a donne maltrattate e in uscita da tratta-prostituzione, accoglienze per famiglie di richiedenti asilo politico, progetti di avvio all'autonomia. Negli ultimi quindici anni ha sviluppato nuove aree di intervento quali: progetti e servizi per la promozione e il sostegno dell'affido

familiare, centri polifunzionali per la famiglia, interventi nella scuola rivolti ad alunni e docenti, centri di counselling e psicoterapia per bambini, adolescenti e famiglie, formazione rivolta a operatori sociali e professionisti dell'educazione.

A partire dal 2002 la Cooperativa ha scelto di investire in termini strategici sullo sviluppo di un sistema per la progettazione e gestione della formazione interna e – in prospettiva – esterna. L'elaborazione del primo *Progetto per la formazione* avvia una politica organizzativa orientata a favorire il riconoscimento e la differenziazione (cfr. Tarchini, 2009), attraverso percorsi formativi incentrati sullo scambio delle pratiche e sul dialogo tra le diverse esperienze maturate dai professionisti nell'alveo della Cooperativa. Sul piano delle dinamiche culturali interne la Cooperativa si costituisce come un sistema di riferimento e una "metacultura", in cui le diverse identità locali delle singole unità d'offerta e dei singoli servizi si sviluppano, crescono, interagiscono proprio grazie alla cornice organizzativa generale che diviene condizione di possibilità per la loro esistenza ed espressione.

Nell'economia identitaria dell'organizzazione il contrappeso necessario ad una politica della differenziazione è rappresentato dall'investimento sullo scambio e sul dialogo, su idee di sviluppo e innovazione basate sulla valorizzazione delle pratiche e delle esperienze dei professionisti che operano nella Cooperativa. Questa funzione viene assegnata dal Piano della Formazione, prima, in forma embrionale, alle Officine pedagogiche e, successivamente, ai Laboratori tematici di ricerca.

3. Le Officine pedagogiche

L'esperienza delle Officine pedagogiche, ambiti sperimentali di ricerca-formazione orientati all'introduzione di innovazione nei servizi socioeducativi de La Grande Casa, è stata costellata da ingenuità ed errori di progettazione e gestione. L'autore, nella sua funzione di Responsabile della Formazione della Cooperativa in quegli anni, è il maggiore responsabile di tali ingenuità ed errori. D'altra parte, la riflessione sulle Officine pedagogiche ha offerto indicazioni fondamentali per migliorare la capacità dell'organizzazione di creare contesti riflessivi e trasformativi.

Le Officine Pedagogiche si propongono come occasioni di ricerca sulle prassi educative, di confronto, di rielaborazione e documentazione dell'esperienza e di costruzione di cambiamento e innovazione. Le prime due Officine Pedagogiche, avviate nel marzo 2007, vengono dedicate all'accoglienza residenziale di bambini e adolescenti e ai servizi di assistenza domiciliare minori. Nel corso del 2008 viene realizzata anche una terza Officina Pedagogica, dedicata agli interventi di avvio all'autonomia e transizione verso l'età adulta di giovani che hanno vissuto un'esperienza di accoglienza residenziale.

Le Officine pedagogiche si sono svolte in un momento storico nella vita dell'organizzazione in cui era ancora in atto la fase di acquisizione di autorevolezza da parte di figure interne in qualità di formatori e conduttori di iniziative di formazione e di ricerca. Inoltre, si è probabilmente sottostimato il ruolo delle aspettative rispetto alla necessità

di cambiamento e trasformazione organizzativa, progettuale, educativa e delle conseguenti percezioni distorte relativamente al valore degli elementi in gioco¹.

Nelle Officine pedagogiche in due casi su tre non si sono raggiunti gli obiettivi prefissati. Malgrado l'esperienza si sia rivelata insoddisfacente, sono emersi molti elementi interessanti, che hanno successivamente influenzato gli sviluppi degli spazi di riflessività e progettazione all'interno della Cooperativa. Gli apprendimenti acquisiti dalla rilettura critica delle Officine pedagogiche possono riassumersi come segue: una puntuale e precisa definizione progettuale costituisce la necessaria base su cui fondare iniziative di ricerca e formazione; occorre identificare questioni ben precise e di dimensioni limitate e partire da domande condivise, che tutti i partecipanti ritengono prioritarie e verso cui dimostrano curiosità e desiderio di conoscenza; devono essere affidati incarichi chiari, responsabilità e compiti specifici, connessi alla conduzione dell'esperienza e alla produzione di output dei percorsi di ricerca. In particolare sono necessarie competenze processuali e metodologiche adeguate a condurre il percorso verso l'obiettivo predefinito e a facilitare la riflessività dei partecipanti. Inoltre, poiché scrivere è un'attività faticosa, che richiede di sottrarre tempo alle attività quotidiane è necessario prevedere un incarico specifico, relativo alla documentazione del percorso e alla redazione di un documento finale.

4. I Laboratori Tematici di Ricerca

Il tema della riflessività negli ultimi decenni ha acquisito una rilevanza senza precedenti (Schön, 1993), in particolare in quei campi professionali a forte «densità di pratica», contesti in cui «la teoria, i paradigmi, le tecnologie, sono relativamente deboli, ma la pratica operativa comporta, comunque, una discrezionalità e una autonomia di giudizio di tipo professionale» (Consoli, 2005, p. 45). Ogni professionista dell'educazione si confronta quotidianamente con situazioni problematiche, che non possono essere affrontate e risolte con l'utilizzo diretto di teorie, metodologie, protocolli; questi possono semplicemente costituire un riferimento per l'operatore che è chiamato ad individuare la soluzione più adeguata, in base alla propria lettura, alla specifica situazione personale e relazionale, adattando saperi, strategie, strumenti, competenze, negoziando significati e scelte con i colleghi e con i destinatari degli interventi (Striano, 2001). L'assunzione di un approccio riflessivo sostiene la motivazione del professionista, invitandolo a esaminare con attenzione le proprie azioni e le proprie decisioni.

I Laboratori Tematici di Ricerca sono spazi di costruzione della conoscenza, che attraverso un dispositivo riflessivo, ispirato alle comunità di ricerca e alle comunità di pratiche, attivano processi di innovazione, sviluppo e trasformazione professionale e organizzativa, di emersione di teorie locali e saperi situati sul lavoro socioeducativo, di apprendimento condiviso (Premoli, 2015; Premoli e Mairani, 2012). Riflettere su questa esperienza ideata e realizzata negli ultimi anni dalla Cooperativa sociale «La Grande Casa» di Sesto San Giovanni è un'opportunità unica di osservare dall'interno

¹ Per un approfondimento in merito si veda il cap. 3 di Premoli S. (2015), *Educatori in ricerca*, *op.cit.*

un esempio concreto di valorizzazione dei professionisti (gli educatori e le educatrici), che non sono meri esecutori di teorie apprese in formazione, ma, in linea con gli studi di Schön, Wenger, Mezirow, sono dei veri costruttori di teorie locali e di conoscenze pratiche insostituibili, che possono dare un contributo significativo anche alla ricerca, in questo caso specifico, nel settore del Child and Family Welfare.

La pratica professionale dell'educatore, quando raggiunge livelli di qualità elevati, è certamente connessa alla capacità di fare ricerca, di tentare di comprendere la storia e la visione del mondo dell'utente che accompagna, bambino o adulto che sia; di individuare le migliori strategie per risolvere le problematiche con cui questi si trova a convivere; di valutare la situazione, facendo scelte e assumendosene il rischio; di interrogarsi continuamente sulle proprie azioni, sulle modalità dei propri interventi e sulle conseguenze delle proprie decisioni; di verificare i risultati di quanto ha fatto e sta facendo; di esplorare l'ecosistema e tessere connessioni e relazioni.

In questo modo possono emergere le voci e i percorsi plurali e situati di professionisti competenti che spesso non vengono ascoltati e che, invece, in questo contesto vengono assunti come contributi preziosi nell'arricchire e innovare una cultura socioeducativa e pedagogica che è il vero patrimonio di un'organizzazione del terzo settore come La Grande Casa.

5. Il dispositivo dei Laboratori tematici di Ricerca

Il Laboratorio tematico di ricerca è uno spazio-tempo costruito intenzionalmente all'interno di un contesto organizzativo specifico per supportare un cambiamento soggettivo e collettivo e un percorso in parte definito in sede di progettazione e in parte definito dalle modalità di partecipazione dei soggetti coinvolti e dalla loro interpretazione del dispositivo.

L'ispirazione originaria degli LTR è costituita da una rappresentazione trasformativa della ricerca e della valutazione formativa, che mira a implementare la qualità degli interventi educativi attraverso la promozione di una maggiore capacità riflessiva dei professionisti e attraverso la ridefinizione delle progettualità educative.

L'esperienza degli LTR è possibile poiché la recente affermazione di letture fenomenologiche e costruttiviste relative ai processi di produzione della conoscenza ha permesso un profondo cambiamento epistemologico, che legittima la pratica come ambito e processo in grado di produrre conoscenza: una conoscenza situata, costruita localmente, fortemente connessa al contesto, alle relazioni e alle azioni in cui si realizza, e tacita, cioè non posseduta in termini espliciti e discorsivi.

Il dispositivo dei Laboratori tematici di ricerca emerge dalla rilettura critica dell'esperienza delle Officine pedagogiche, assumendo quali elementi progettuali essenziali: la definizione chiara e puntuale di un oggetto di ricerca preciso e limitato, adeguato ad essere esplorato nell'arco del tempo a disposizione; la programmazione generale delle attività formative e di ricerca, in modo da favorire la massima partecipazione; l'attribuzione di responsabilità e mandati precisi e l'identificazione di ruoli chiari; l'individuazione di domande di ricerca stimolanti, che mettano a fuoco gli aspetti

cruciali delle questioni in gioco; la proposta alle comunità di ricerca di attività che favoriscano la riflessività, il pensiero critico, la condivisione di esperienze e storie professionali; la definizione di obiettivi e di prodotti; la cura della traduzione nelle progettualità, nell'organizzazione e nelle pratiche di elementi trasformativi utili a migliorare la qualità degli interventi.

La definizione degli oggetti di ogni laboratorio è stata definita in base alle priorità di sviluppo della Cooperativa e all'analisi dei temi sentiti come più urgenti. L'individuazione di un oggetto concreto da realizzare alla conclusione di ogni laboratorio consente di rendere utile, efficace, soddisfacente, trasmissibile e comunicabile il percorso compiuto. In generale, gli obiettivi di prodotto individuati corrispondono a documenti testuali prevalentemente di due tipi: innovazioni a progetti di servizi della Cooperativa e pubblicazioni su riviste o volumi.

I ruoli chiave su cui è imperniato ogni laboratorio sono il referente e il redattore. L'importanza strategica dei laboratori richiede la presenza di un referente della Cooperativa, che abbia sviluppato nel tempo una forte appartenenza, che conosca in modo approfondito riflessioni, orientamenti e pratiche presenti nell'organizzazione. Il referente, quindi, programma i contenuti, orienta lo svolgimento, verifica andamento e risultati del proprio laboratorio. Il redattore, interno alla Cooperativa o esterno ad essa, ha competenze di ricerca, formazione e scrittura e assume l'incarico di elaborare il documento, che corrisponde al prodotto-obiettivo del singolo laboratorio. Dopo aver progettato il percorso del laboratorio con il responsabile scientifico dei Laboratori tematici di ricerca, referente e redattore sono chiamati a condividere la conduzione e la programmazione di dettaglio dei lavori del laboratorio. Di fatto, quindi, entrambi in solido sono i coordinatori del laboratorio.

La durata di un laboratorio è pari a quattro o cinque incontri, con cadenza quindicinale, a cui si aggiunge un incontro di validazione del documento finale a distanza di due o tre mesi dalla fine degli incontri consecutivi.

Ogni laboratorio prevede un numero massimo di 12-13 partecipanti, Soci lavoratori o lavoratori dipendenti della Cooperativa, individuati in base alla competenza ed esperienza rispetto al tema del laboratorio e in base a un criterio di rappresentatività delle diverse aree territoriali della Cooperativa.

6. Il processo della ricerca negli LTR

Il modello della ricerca riflessiva elaborato da Ilse Julkunen (2011), da cui deriva il grafico in figura 1, rappresenta il riferimento principale per la definizione del processo di produzione della conoscenza, che caratterizza i Laboratori Tematici di Ricerca. La ricerca riflessiva centrata sulla pratica, intesa in questo senso, è orientata a creare una relazione tra le pratiche professionali situate nei contesti concreti e i concetti e le teorie più significativi nell'ambito delle scienze pedagogiche, sociali, psicologiche; alla costruzione della conoscenza; ad aumentare la visibilità del lavoro socioeducativo; a superare una logica descrittiva a favore di una prospettiva di valutazione permanente; a produrre innovazione e cambiamento nella pratica.

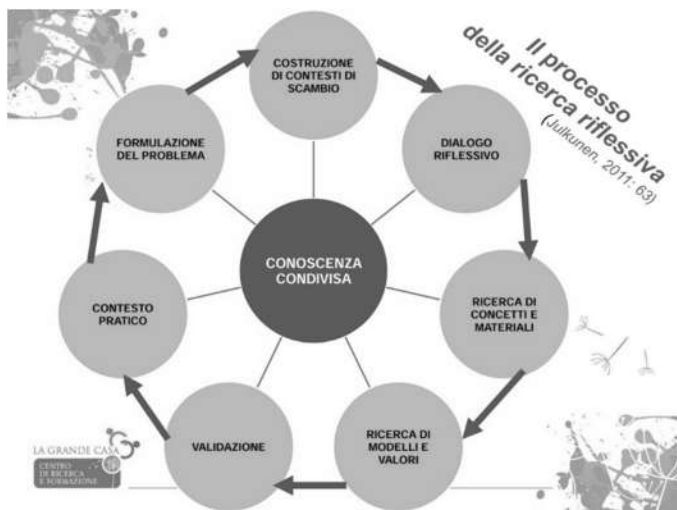


Figura 2 – Il processo della ricerca riflessiva (cfr. Julkunen, 2011, p.63)

Ogni LTR si avvia a partire dalla scelta e dalla formulazione dei problemi e delle questioni su cui indagare a partire dal contesto pratico. I professionisti incaricati di fungere da referente e redattore e, quindi, di coordinare le attività dell’LTR, hanno anche il compito di definire un oggetto di ricerca, in accordo con la direzione della Cooperativa e attraverso forme di esplorazione delle domande aperte più stimolanti e urgenti nei servizi.

La costruzione delle condizioni di possibilità per la realizzazione di un’esperienza intensa e rivolta a un numero significativo di professionisti non è certamente un impegno privo di complessità. Risulta decisivo mettere in campo competenze negoziali per accreditare l’importanza del progetto. Dopodiché occorre definire una programmazione generale, che tenga conto di tutte le attività formative, sostenibile ed equilibrata rispetto ai compiti operativi di tutti i professionisti coinvolti. Infine, si è attuata la selezione dei partecipanti e l’elaborazione e trasmissione dell’invito a partecipare.

La promozione del dialogo riflessivo si è basata sulla messa in campo di metodologie di lavoro con i gruppi (promozione del coinvolgimento, metodi attivi, scambio esperienziale, narrazioni), volte a generare e favorire l’emersione di riflessioni, apprendimenti e idee. In particolare, si è fatto ricorso a metodologie di derivazione psicosociale e narrative, che possono essere ricondotte al modello della ricerca-formazione (Bruscazioni, 1997; Josso, 1995). La ricerca-formazione mira a esplicitare teorie locali, schemi o modelli organizzativi che i professionisti costruiscono per rappresentare e dare senso alla realtà, spesso in modo non cosciente, e ad attivare un processo di cambiamento, attraverso il confronto con le differenti visioni degli altri partecipanti e attraverso i feedback del formatore.

Con approcci, anche in questo caso, diversi, a seconda delle scelte assunte dai coordinatori, ogni LTR ha affrontato e riletto narrazioni, riflessioni, confronti dialogici emersi, alla ricerca di aspetti concettuali, elementi di valore, modelli pratico-teorici che

sottostanno alle teorie locali e alle azioni, muovendosi secondo una modalità *grounded* di procedere (Mortari, 2007). Tra un incontro e l'altro, è stato fondamentale il lavoro di sapiente "cucitura" realizzato dai coordinatori, che hanno riproposto le questioni aperte, valorizzato gli aspetti più interessanti emersi, mantenuto il lavoro di esplorazione all'interno della cornice di senso e degli obiettivi definiti in fase preliminare.

Al termine dei quattro incontri dell'LTR, i due professionisti che hanno coordinato i lavori hanno preparato un documento di sintesi che rielabora le questioni fondamentali emerse e ne estrae riflessioni e proposte migliorative per i servizi.

Dopo un paio di mesi dalla conclusione degli incontri, il gruppo di ricerca viene convocato di nuovo per esprimere il proprio pensiero in relazione al documento di sintesi prodotto nel frattempo e per validarlo, cioè per valutarne l'attinenza e la congruenza con il percorso effettuato e le conoscenze scambiate all'interno dell'LTR. In alcuni casi, tali documenti sono diventati la base per la redazione di saggi da pubblicare su volumi o riviste di settore (cfr. Premoli, 2009; Premoli, Mairani, 2012; Premoli, 2015).

Gli LTR hanno generato diverse ricadute nei contesti pratici, rappresentati dai servizi socioeducativi della Cooperativa: hanno prodotto un aumento della capacità riflessiva dei professionisti coinvolti e della loro formazione in merito alle riflessioni teoriche legate al loro ambito di operatività; hanno consentito di offrire maggiore visibilità del lavoro educativo, svolto nei diversi servizi, all'interno della Cooperativa e, attraverso le pubblicazioni prodotte, anche al suo esterno; hanno permesso di introdurre alcune trasformazioni progettuali e organizzative, pur non essendo ambiti decisionali (infatti i cambiamenti, ispirati dai lavori delle comunità di ricerca, richiedono l'approvazione dei livelli decisionali definiti dalla Cooperativa).

L'orientamento verso la produzione di documenti scritti assume una importanza elevata e strategica, nell'esperienza professionale di educatori ed educatrici, che spesso si lasciano assorbire dall'azione e dimenticano la scrittura. Invece, l'atto di scrivere definisce «lo spazio e il tempo della riflessione» (Mortari, 2006, p. 125), in cui «proprio la lontananza da tutte le cose concrete rende possibile una scoperta di rapporti tra di esse» (Zambrano, 1996, p. 23).

Bibliografia

- Borzaga, C., Zandonai, F. (2002), *I contenuti del terzo rapporto sulla cooperazione sociale*, in Centro Studi CGM (2002), *Comunità cooperative. Terzo rapporto sulla cooperazione sociale in Italia*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Brezinka, W. (2003), *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, Vita e Pensiero, Milano.
- Bruscaglioni, M. (1997), *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, FrancoAngeli, Milano.
- Consoli, F. (2005), *Riflessività e innovazione professionale oggi*, in M. Colombo (2005, a cura di), *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, Milano, Vita e Pensiero.
- Josso, M.-C. (1995), *L'histoire de vie dans un dispositif de recherche-formation: Une édiation pour la connaissance de la subjectivité*. In P. Alheit (1995, a cura di), *The biographical approach in European Adult Education*, Wien, Verband Wiener Volksbildung, pp. 75-99.

- Julkunen, I. (2011), Knowledge-production processes in practice research, in «Social Work & Society», IX, 1, pp. 60-75.
- Moffatt, K., Usha, G., Lee, B., McGrath, S. (2005), *Community Practice Researchers as Reflective Learners*, in «British Journal of Social Work», XXXV, 1, pp. 89-104.
- Mortari, L. (2006), *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Napoli, Liguori.
- Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci.
- Premoli, S. (2012), *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni nei servizi socioeducativi*, Milano, Franco Angeli.
- Premoli, S. (2015), *Educatori in ricerca. Un'esperienza locale fra teorie e pratiche*, Carocci, Roma.
- Premoli, S. (2009, a cura di), *Verso l'autonomia. Percorsi di integrazione sociale per giovani*, Franco Angeli, Milano.
- Premoli, S., Mairani, D. (2012), *Le percezioni degli operatori in una ricerca centrata sulla pratica. Collaborare con la famiglia nei servizi di educativa domiciliare minori*, in «Lavoro Sociale», XIII, pp. 405 – 417.
- Schön, D. A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Striano, M. (2001), *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Napoli, Liguori.
- Tarchini, V. (2009), *Senso e valore politico dell'agire nelle organizzazioni cooperative*, in «Spunti», XII, 125-140.
- Torre, T. (2000), *La gestione delle risorse umane nel non profit sociale*, S. Marmorato, a cura di, *Il management delle organizzazioni non profit*, Ferrari, Genova.
- Zambrano, M. (1996), *Verso un sapere dell'anima*, Cortina, Milano.

La Philosophy for Children come metodologia didattica lifelong

di Giorgia Ruzzante – Università degli Studi di Padova

Abstract: Teaching thinking is an important challenge in the international educational debate, in which Philosophy for Children has a central role. Philosophy for Children was developed as a methodology for promoting philosophical reasoning with children in schools. Some more recent experiences have led to Philosophy for Communities (Cosentino 2011), when this practice has become applicable in another educational contexts beyond school and lifelong training.

Keywords: community of inquiry, teaching thinking, philosophy for community

1. Educare al pensiero

Insegnare il pensiero critico è certamente una delle sfide maggiormente presenti nel dibattito educativo a livello mondiale, e negli ultimi anni anche in Italia. La Philosophy for Children (P4C) occupa un ruolo centrale in tale dibattito. Essa può essere contestualizzata all'interno del filone di studi che va sotto il nome di Teaching Thinking, che si occupa dell'annosa questione se sia in qualche misura possibile, e attraverso quali metodologie, educare a pensare¹.

Come afferma Cambi:

Philosophy for Children has inspired a wealth of international scientific literature and its educational value and topicality are very clear in terms of power to educate a subject-mind and a subject-person considered integrally. [...] Such an educational power is unquestionably confirmed and, as a consequence, established as a regulative idea in the contemporary scenarios of education for thinking (Cambi, in Santi, Oliverio, 2012, p. 61).

Saper problematizzare, acquisire capacità di problem posing e di problem solving, saper argomentare, sono questioni altamente rilevanti in un mondo ad elevato grado di complessità. È necessaria l'ideazione e la costruzione di "spazi per il pensare" (Perret-Clermond, in Pontecorvo, 2005), ossia di una realtà di pensiero che sia al contempo interna ed esterna alla persona, nella prospettiva del costruttivismo sociale. Nel costruito di spazio del pensiero si può ritrovare un rimando a Vygotskij e al concetto di zona di sviluppo prossimo, quale spazio che sta ad indicare la distanza tra la zona di

¹ Si veda a questo proposito: Wegerif R., Li L., Kaufman J. (edited by), (2015) *The Routledge International Handbook of Teaching Thinking*, Routledge.

sviluppo potenziale e quella reale, spazio che soltanto l'interazione sociale consente di andare a colmare.

Il pensiero critico viene indicato come uno strumento per promuovere la capacità di sapersi orientare in un mondo complesso favorendo la promozione del ben-essere individuale: “a complex thinking” for a complex world. La crisi della società e della democrazia è strettamente connessa alla crisi dell'educazione: mantenere e sviluppare società democratiche ha infatti un legame, per la Nussbaum (2011) con il pensiero critico: soltanto dei cittadini educati al pensiero critico possono permettere il mantenimento della democrazia. La stessa Nussbaum propone l'utilizzo della Philosophy for Children come strumento per educare al pensiero critico.

Anche l'UNESCO supporta la diffusione della Philosophy for children e ha descritto l'inclusione della filosofia nell'educazione come «un significativo contributo alla qualità dell'educazione»², nel quale si proclama: «What is the teaching of philosophy if not the teaching of freedom and critical reasoning?». Tali affermazioni e la proclamazione del World Philosophy Day sono iniziative per sottolineare l'interesse manifestato dall'UNESCO nei confronti della filosofia come modalità per insegnare il ragionamento, e quindi un pensiero libero:

The world is perpetually changing, just as our cultures are, as ways of exchanging knowledge are, as the question asking is and, of course, the teaching of philosophy and philosophy itself is. Working to update the facts is indispensable to an intelligible understanding of the world, in order better to confront the challenges facing (UNESCO, 2007, p. XIV).

Anche nelle raccomandazioni dell'OECD si ritrovano costantemente riferimenti all'importanza di sviluppare il pensiero critico, ma anche quello creativo, a partire dalle istituzioni scolastiche.

Inizialmente infatti l'accento all'interno del Teaching Thinking veniva posto essenzialmente sullo sviluppo di capacità di pensiero di tipo critico, ma oggi si riscontra un interesse crescente per la componente creativa del pensiero. Secondo Lipman (2005), le dimensioni critica, creativa e affettivo-valoriale del pensiero sono integrate, ed insieme permettono lo sviluppo di quel pensiero complesso che è necessario per le società complesse e “liquide” di cui parla anche Bauman, ossia soggette ad un rapido mutamento. Il possesso di queste capacità di pensiero consente infatti di “saper stare nel mondo” con maggiore spirito critico. Non è importante tanto l'acquisizione di conoscenze, che ben presto diventano obsolete: come ci ricorda Montaigne, ripreso da Morin, è meglio formare “una testa ben fatta che una testa ben piena”. Promuovere la capacità di imparare a pensare è una delle competenze trasversali fondamentali che dovrebbero essere sviluppate a partire dalla scuola e lungo tutto il corso di vita.

Richiamando le competenze chiave per l'apprendimento permanente³, si può riscontrare che la P4C promuove in maniera particolare la comunicazione nella madrelingua, che è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti

² UNESCO (2007), “Philosophy: a school of freedom”.

³ Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente [Gazzetta ufficiale L 394 del 30.12.2006, pag. 10].

e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali. Vi è poi la competenza relativa all'imparare ad imparare, che è collegata al perseverare nell'apprendimento, organizzare il proprio apprendimento sia a livello individuale che in gruppo, a seconda delle proprie necessità. Accanto all'imparare ad imparare vi sono poi altre due importanti dimensioni: l'imparare a vivere insieme e l'imparare ad essere.

L'insegnante ed il formatore oggi non hanno più tanto il compito di "trasmettitori di conoscenze", ma piuttosto quello di "facilitatori" dei processi di apprendimento, attraverso la creazione di contesti a mediazione sociale, considerando l'importanza degli altri nello sviluppo dei processi apprenditivi.

Quella tra "insegnare a pensare" e "insegnare il pensiero" è, oggi, una distinzione familiare. La "Philosophy for Children" pone l'accento sulla prima possibilità, l'insegnare a pensare, con la precisazione che il "pensare" in questione può riguardare qualunque cosa, incluso lo stesso processo del pensiero (Lipman, CRIF-Bollettino, n.2-3/1995, in Cosentino, 2005).

Con la P4C si può infatti trattare qualunque questione, a patto che sia di rilevanza filosofica e che sollevi domande alle quali non è possibile dare una risposta univoca del tipo sì/no.

2. Che cos'è la Philosophy for Children

La Philosophy for Children (P4C) è un'esperienza educativa che si è sviluppata a livello mondiale a partire dai lavori condotti da Matthew Lipman e Ann Sharp negli Stati Uniti negli anni Settanta.

Philosophy for Children (P4C) is a global community of inquiry, and the international processes of discussion, argumentation, and co-construction of knowledge resonate distinctively within every "thinking product" it creates (Santi, Oliverio, ed. by, 2012, p. IX).

Essa è nata con lo scopo di creare un curriculum per fare filosofia con i bambini, unendo la dimensione filosofica a quella educativo-pedagogica. La fascia di età alla quale solitamente si rivolge tale proposta è quella che va dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di secondo grado.

Gli obiettivi che si propone di sviluppare sono le abilità di pensiero e ragionamento, in particolare l'area della comprensione, analisi e soluzione di problemi e area metacognitiva, gli atteggiamenti democratici, le competenze comunicative e capacità argomentative, le attitudini, disposizioni, atteggiamenti critici e creativi nei confronti del mondo e della conoscenza.

La Philosophy for children si connota come una delle possibili pratiche filosofiche che intendono recuperare il significato originario del termine filosofia, divenendo così attività trasversale e metadisciplinare all'interno dei curricoli scolastici. Come afferma Morin, «la scuola e l'università insegnano alcune conoscenze, ma non la natura della conoscenza» (Morin, 2015, p. 12), pertanto è necessario insegnare a «conoscere la conoscenza». È stato avvalorato il fatto che le tradizionali materie scolastiche non sono in

grado di sviluppare adeguatamente le capacità logiche di pensiero e di ragionamento, e quindi è necessario pensare a qualcosa di diverso, ad una pratica specifica che ne consenta il potenziamento. Quando viene introdotta all'interno delle scuole, inizialmente tende ad essere utilizzata come metodologia per lo sviluppo del pensiero in maniera separata, ma poi può diventare parte delle discipline scolastiche (Topping, Tricky, 2015).

L'attività filosofica è per Lipman un'attività di pensiero high level, tenendo in considerazione il fatto che solo il 30% circa delle persone ragiona normalmente al livello formale del pensiero (Pontecorvo, 2007). Essa propone una filosofia "militante", ossia aperta ai problemi della vita sociale e non meramente astratta, e per fare ciò deve divenire una pratica sociale. I diversi programmi che si propongono lo sviluppo delle capacità di pensiero seguono approcci molto differenti fra loro, ma la peculiarità della Philosophy for children è quella di utilizzare una tipologia particolare di dialogo che è quello filosofico, permettendo l'esercizio delle capacità argomentative per sviluppare un pensiero che sia al contempo critico, creativo e valoriale (Lipman, 2005), assieme alla rilevanza data al "pensare insieme" all'interno di una comunità di ricerca.

The success of Philosophy for Children is interesting because it exemplifies a dialogic approach. It works by encouraging and supporting real dialogues, understood as shared enquiries into meaning (Wegerif, in Santi, Oliverio, 2012, p. 119).

Gli autori dai quali Lipman è stato maggiormente influenzato nell'elaborazione del suo curriculum sono da un lato Socrate e il dialogo socratico, e dall'altra il suo maestro Dewey, per le concezioni relative all'educazione al pensiero e al legame con la democrazia. In Dewey, infatti, la comunità di ricerca assume connotazioni di carattere politico e democratico. Oliverio afferma che:

Lipman ha riscoperto la profondità filosofica dell'idea deweyana di indagine proprio rileggendola alla luce del dialogo socratico-platonico e, in questa operazione, ha fornito una peculiare interpretazione tanto di Platone (enfaticandone il legato più squisitamente socratico) quanto della pedagogia deweyana (Oliverio, in Cosentino, Oliverio, 2011, p. 125).

Lo sviluppo delle capacità di pensiero critico è possibile per Lipman in tutte le età della vita, e oggi nella complessità della società attuale diventa importante individuare metodologie didattiche lifelong, che possono essere d'aiuto nell'orientarsi all'interno di un mondo sempre più complesso. Delors (1997) sottolinea infatti il ruolo-chiave che svolge l'educazione lungo tutto il corso di vita, lifelong learning.

3. I presupposti pedagogici

I riferimenti pedagogici fondamentali della P4C si ritrovano nelle concezioni socio-costruttiviste dell'apprendimento. Infatti, nella comunità di ricerca la conoscenza è una co-costruzione sociale, che dal piano intersoggettivo diventa intrasoggettivo tramite l'internalizzazione, così come teorizzato da Vygotskij. Altro concetto importante per la dinamica della co-costruzione della conoscenza è quello di Zona di Sviluppo Prossimo: l'eterogeneità dei membri della comunità di ricerca valorizza le differenze individuali,

e promuove la creazione di molteplici zone di sviluppo prossimo. Altro costrutto pedagogico fondamentale per la P4C è quello di attività proposto da Leont'ev: la filosofia è un'attività, ossia il filosofare assume il suo significato originario muovendo dal dialogo socratico e superando sia la sua forma "dottrinale" che una riduzione del filosofare alla storia della filosofia, riportando la disciplina filosofica alla sua forma dialogica ed argomentativa, nelle sue componenti critiche creative e valoriali.

La P4C consente la trasformazione della classe in comunità di ricerca, in quanto «riconosce il ruolo vitale della conversazione e del dialogo nel potenziare il ragionamento e il giudizio. Ed essa soltanto è saldamente legata all'obiettivo più ampio di creare una società democratica e partecipativa» (Santi, 2006).

La comunità va vista come tetracomunità (Santi, 2006) in quanto è sempre e contemporaneamente comunità di discorso, di apprendimento, di pratica e di ricerca, nella quale l'eterogeneità dei membri e la differenza sono viste nella loro accezione positiva come fonte di arricchimento reciproco nell'ottica della co-costruzione di conoscenza. La zona di sviluppo prossimo vygotskijana e la PPL (Partecipazione Periferica Legittima) di Wenger consentono anche al membro meno esperto della comunità di esserne parte a pieno titolo e di partecipare alle pratiche sociali che le sono proprie.

In un'accezione di conoscenza come processo che passa attraverso la mediazione sociale, centrale risulta il costrutto di comunità. La comunità di ricerca filosofica si caratterizza per avere una meta; avere una direzione data dal senso dell'argomentazione; essere fondata sul dialogo, proponendo attività di discussione; essere creativa, critica, caring (Santi, 2006). I partecipanti sono costruttori attivi delle proprie conoscenze in un contesto non giudicante e quindi facilitante, co-costruendo nuove concettualizzazioni via via più avanzate.

Il termine "comunità" assume che i membri abbiano interessi diversi, punti di vista differenti e diano contributi disuguali all'attività. [...] L'appartenenza a una comunità di pratica comporta la partecipazione a diversi livelli (Santi, 2006, p.64).

Peirce per primo ideò la nozione di "comunità di ricerca", che è di importanza fondamentale per la P4C: la trasformazione cioè che deve avvenire affinché un gruppo di persone divenga una vera e propria comunità di ricerca.

La comunità di ricerca filosofica consente un ripensamento dell'idea stessa di educazione, attribuendo maggiore importanza nel binomio insegnamento/apprendimento al processo di apprendimento.

4. Dalla Philosophy for Children alla Philosophy for Community

La comunità di ricerca non ha limiti per quanto riguarda l'età dei partecipanti, ma può diventare contesto formativo capace di suscitare capacità dialogico-argomentative lifelong.

Se è vero che la scuola, come luogo dell'istruzione formale, è stata considerata come ambiente privilegiato per la potenziale coltivazione di comunità di ricerca riflessive e democraticamente organizzate, una filosofia come pratica sociale —o, se si vuole, come

Philosophy for community- aspira a uscire “fuori le mura” delle istituzioni educative disponendosi ad abitare luoghi che –siano essi più simili al giardino o alla piazza- non abbiano l’etichettatura e l’ordinamento di luoghi della formazione (Cosentino, in Cosentino, Oliverio, 2011, p. 109).

La comunità di ricerca consente di esercitare la pratica della P4C, attraverso l’ambizione di trasformare i contesti anzitutto formali (le classi) ma anche non-formali e informali dell’educazione in comunità di ricerca filosofica (Cosentino, Oliverio, 2011, p. IX).

La comunità di ricerca filosofica, con le sue pratiche peculiari, va costruita e coltivata progressivamente, non si dà da sé, quando si costruiscono processi di condivisione di conoscenza e di ricerca, ricordando che sia in situazioni scolastico-formative, sia in contesti sociali più o meno informali, l’esperienza della pratica riflessiva in stile filosofico è dovuta a una sorgente esterna (Cosentino, in Cosentino, Oliverio, 2011, p. 2).

Tale risorsa esterna è il facilitatore. Egli svolge un ruolo fondamentale, ma che nello stesso tempo deve rimanere di “sfondo” rispetto ai partecipanti ed agli aspetti di contenuto, e centrale invece per gli aspetti relazionali e di riepilogo.

Dalla Philosophy for Children sperimentazioni più recenti hanno portato alla Philosophy for Community (Cosentino, 2011, Volpone, 2014), grazie alla quale tale pratica non rimane più confinata all’età infantile e/o al solo contesto-scuola, ma diventa applicabile anche in altri contesti educativi e formativi e con diversi destinatari, divenendo lifelong. Progetti destinati a pratiche di formazione degli operatori socio-sanitari (Cosentino, 2011), Università della terza età, gruppi informali di cittadini, organizzazioni lavorative, carceri (Ferraro, 2008, 2010) e comunità per tossicodipendenti, l’educazione alla cittadinanza per lo sviluppo della democrazia nei consigli comunali dei bambini e dei ragazzi (Di Masi, Santi, 2016), l’educazione inclusiva (Ruzzante, Santi, 2015), l’utilizzo come metodologia per la formazione docenti (Ruzzante, 2016).

5. La pratica filosofica: la conduzione di una sessione di Comunità di Ricerca

Come si realizza nella pratica una sessione di comunità di ricerca?

Il setting prevede la disposizione in cerchio dei membri della comunità, la presenza di una agenda (foglio in cui annotare le domande e i punti-chiave della discussione) e la presenza di un facilitatore specificamente formato. Un facilitatore non è un insegnante e nemmeno un formatore, ma è una persona che si occupa di condurre la comunità di ricerca nella direzione di un dialogo di tipo filosofico.

Inizialmente il facilitatore propone uno stimolo, che funge da pre-testo per l’attivazione della dinamica della discussione come pratica filosofica: può essere un brano del curriculum originale di Lipman, ma anche un testo, un’immagine, una musica.

La comunità viene quindi invitata a formulare delle domande sullo stimolo proposto, e la questione che viene ritenuta più rilevante per la comunità stessa diventa oggetto di discussione collettiva. Il domandare non deve infatti rimanere confinato all’età in-

fantile, ma piuttosto trasformarsi e divenire life long: il domandare diventa così dimensione esistenziale, attraverso la ricerca continua di risposte, ma soprattutto di domande, di sviluppo di un pensiero critico. Centrale in questa pratica è proprio la dinamica del domandare, senza la quale non avrebbe luogo la comunità di ricerca. Il dubbio è ciò che muove la ricerca, la scoperta, l'apprendimento, dall'età infantile fino all'età adulta.

6. Conclusioni

La P4C è un contesto che permette la libera espressione delle proprie idee a qualsiasi età della vita, configurandosi come metodologia didattica *lifelong*.

La Philosophy for Children oggi si sta trasformando ed evolvendo, favorendo l'ampliamento dei contesti formativi e delle età della vita nelle quali può essere utilizzata (*lifewide* e *lifelong*), diventando così Philosophy for Communities, for Disability... Philosophy for All.

Bibliografia

- Cosentino, A., Oliverio, S. (2011), *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Liguori, Napoli.
- Cosentino A. (2002, a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)*, Liguori, Napoli.
- Delors, J. (1997), *Nell'educazione un tesoro*, Armando editore, Roma.
- Lipman, M. (2005), *Educare il pensiero*, Vita e Pensiero, Milano.
- Morin, E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Nussbaum, M. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna.
- Pontecorvo, C. (2005, a cura di), *Discorso e apprendimento. Una proposta per l'autoformazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zuccheromaglio C. (2007), *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*, Carocci, Roma.
- Ruzzante, G. (2016), *La Philosophy for Teachers come metodologia per la formazione degli insegnanti*, in Perla, L. (a cura di), *Atti del Convegno La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, e-book Pensa Multimedia: Lecce.
- Ruzzante, G., Santi, M. (2015), "La Philosophy for Children come comunità inclusiva per parlare di differenza", paper presentato al 10^o Convegno Internazionale Erickson "La Qualità dell'integrazione scolastica e sociale", Rimini, 13-15 novembre.
- Santi, M., Oliverio, S., (2012, a cura di), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry*, Liguori, Napoli.
- Santi, M. (2006), *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Santi, M. (2006, a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli.
- Santi, M. (2006), *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli.

- Schön, D. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova idea della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Tricky, S., Topping, K. J., *Philosophy for children: a systematic review*, «Research Papers in Education», Vol. 19, N. 3/2014.
- Topping, S. Tricky, K.J. (2015), in Wegerif, R., Li, L., Kaufman, J. (2015, a cura di), *The Routledge International Handbook of Teaching Thinking*, Routledge.
- UNESCO (2007), *Philosophy: a school of freedom*.
- Volpone, A. (2014, a cura di), *Pratica filosofica di comunità*, Liguori, Napoli.
- Volpone, A. (2010), *FilosoFare, luoghi, età e possibilità d'esercizio*, Liguori, Napoli.

Gli autori

Acone Leonardo – Università degli Studi di Salerno
Agostinetto Luca – Università degli Studi di Padova
Aleandri Gabriella – Università degli Studi di Macerata
Annacontini Giuseppe – Università del Salento
Attinà Marinella – Università degli Studi di Salerno
Baldacci Massimo – Università di Urbino
Batini Federico – Università degli Studi di Perugia
Bauer Kristin – University Giessen (Germany)
Baur Siegfried – Libera Università di Bolzano
Benedetta M. Gambacorti – Università di Milano Bicocca
Benedetti Fausto – Indire, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
Benetton Mirca – Università degli Studi di Padova
Biagioli Raffaella – Università degli Studi di Firenze
Bianco Alessia – Università degli Studi di Reggio Calabria
Biasin Chiara – Università degli Studi di Padova
Biffi Elisabetta – Università di Milano Bicocca
Bobbo Natascia – Università di Padova
Bocci Fabio – Università degli Studi Roma Tre
Bondioli Anna – Università di Pavia
Borgogni Antonio – Università di Cassino e del Lazio Meridionale
Bortolotto Melania – Università degli Studi di Padova
Bosna Vittoria – Università degli Studi di Bari
Bove Chiara – Università di Milano Bicocca
Bracci Francesca – Università della Valle d'Aosta
Burra Patrizia – Università di Padova
Calaprice Silvana – Università di Bari
Caldin Roberta – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Cananzi Mara – Università di Padova
Cannella Giuseppina – Indire, Istituto Nazionale di Documentazione e Ricerca Educativa

Capperucci Davide – Università degli Studi di Firenze
Carenzio Alessandra – CREMIT, Università Cattolica di Milano
Caso Rossella – Università degli Studi di Foggia
Catarci Marco – Università degli Studi Roma Tre
Cegolon Andrea – Università degli Studi di Macerata
Cereda Ferdinando – Università Cattolica di Milano
Ceretti Filippo – Libera Università di Bolzano
Cerrocchi Laura – Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Cescato Silvia – Università di Milano Bicocca
Chianese Gina – Libera Università di Bolzano
Chipa Stefania – Indire, Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa
Cinganotto Letizia – Indire, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
Collacchioni Luana – Università degli Studi di Firenze
Cornacchia Matteo – Università degli Studi di Trieste
Corni Federico – Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Corsi Michele – Università di Macerata
Costa Massimiliano – Università Ca' Foscari Venezia
d'Aniello Fabrizio – Università di Macerata
D'Aprile Gabriella – Università degli Studi di Catania
Dal Paola Toso – Università degli Studi di Padova
Dato Daniela – Università degli Studi di Foggia
De Angelis Viviana – Università di Bari
De Cani Lorenzo – CREMIT, Università Cattolica di Milano
De Carlo M. Ermelinda – Università degli Studi di Perugia
De Serio Barbara – Università degli Studi di Foggia
De Vita Antonia – Università degli Studi di Verona
Deluigi Rosita – Università degli Studi di Macerata
Dettori Filippo Giuseppe – Università degli Studi di Sassari
Di Campo Julia – Università degli Studi di Padova
Di Rienzo Paolo – Università degli Studi Roma Tre
Dozza Liliana – Università di Bolzano
Fabbri Loretta – Università degli Studi di Siena
Fabbri Maurizio – Università di Bologna
Federighi Paolo – Università di Firenze
Felini Damiano – Università degli Studi di Parma
Ferrarese Alberto – Università di Padova
Fiorucci Massimiliano – Università degli Studi Roma Tre
Formenti Laura – Università di Milano Bicocca
Galimberti Andrea – Università di Milano Bicocca
Gallerani Manuela – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Garista Patrizia – Indire, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
Giannandrea Lorella – Università degli Studi di Macerata

Giovannini Lucia Maria – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Giunta Ines – Università degli Studi di Enna “Kore”
Grange Sergi Teresa – Università della Valle d’Aosta
Guerrini Valentina – Università degli Studi di Firenze
Guetta Silvia – Università degli Studi di Firenze
Hakkarainen Airi – University of Eastern Finland
Hofmann Christiane – University Giessen (Germany)
Holopainen Leena – University of Eastern Finland
Koch Arno – University Giessen (Germany)
Kofler Doris – Libera Università di Bolzano
Ladogana Manuela – Università degli Studi di Foggia
Landini Alessandra – Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Lazzaro Silvia – Università di Padova
Lisimberti Montalbetti Cristina – Università Cattolica di Milano
Loiodice Isabella – Università di Foggia
Lombardi Grazia Maria – Università degli Studi di Salerno
Lopez Grazia Anna – Università degli Studi di Foggia
Luca Girotti – Università di Macerata
Luciano Elena – Università degli Studi di Parma
Macinai Emiliano – Università di Firenze
Mäkihonko Minna – University of Eastern Finland
Malusà Giovanna – Università degli Studi di Trento
Mannese Emiliana – Università degli Studi di Salerno
Mantovani Susanna – Università di Milano Bicocca
Marcuccio Massimo – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Marescotti Elena – Università degli Studi di Ferrara
Margiotta Umberto – Università Ca’ Foscari di Venezia
Martini Berta – Università degli Studi di Urbino
Martino Paola – Università degli Studi di Salerno
Milan Giuseppe – Università di Padova
Milani Lorena – Università degli Studi di Torino
Montalbetti Katia – Università Cattolica di Milano
Montanari Elke – Università di Hildesheim, Germania
Mortari Luigina – Università di Verona
Musaio Marisa – Università Cattolica di Milano
Muscarà Marinella – Università degli Studi di Enna “Kore”
Muschitiello Angela – Università degli Studi di Bari
Musi Elisabetta – Università Cattolica di Milano, sede di Piacenza
Nardone Rosy – Università di Chieti-Pescara
Nigris Elisabetta – Università di Milano Bicocca
Nuti Gianni – Università della Valle d’Aosta
Nuzzaci Antonella – Università degli Studi dell’Aquila
Pacetti Elena – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Palmieri Cristina – Università di Milano Bicocca
Panciroli Chiara – Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Pandolfi Luisa – Università degli Studi di Sassari
Parricchi Monica – Libera Università di Bolzano
Pastena Nicolina – Università degli Studi di Salerno
Pati Luigi – Università Cattolica di Milano
Pennazio Valentina – Università degli Studi di Genova
Perilongo Giorgio – Università di Padova
Perla Loredana – Università di Bari
Piazza Roberta – Università degli Studi di Catania
Piccinno Marco – Università del Salento
Pisanu Francesco – Università degli Studi di Trento
Pirengoli Simonetta – Università Cattolica di Milano
Porcarelli Andrea – Università degli Studi di Padova
Potestio Andrea – Università degli Studi di Bergamo
Premoli Silvio – Università Cattolica di Milano
Riva Grazia Maria – Università di Milano Bicocca
Rivoltella Pier Cesare – CREMIT, Università Cattolica di Milano
Rosa Alessandra – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Rossini Valeria – Università degli Studi di Bari
Russo Veronica – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Ruzzante Giorgia – Università degli Studi di Padova
Scaramuzza Gilberto – Università degli Studi Roma Tre
Secci Claudia – Università degli Studi di Cagliari
Setti Marco – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Sibilio Maurizio – Università di Salerno
Silva Liliana – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Sirignano Manuel Fabrizio – Università Suor Orsola Benincasa Napoli
Smidt Wilfried Leopold – Franzens Universität Innsbruck
Sorzio Paolo – Università degli Studi di Trieste
Strongoli C. Raffaella – Università degli Studi di Enna “Kore”
Tarozzi Massimiliano – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Toffano Martini Emanuela – Università degli Studi di Padova
Tomarchio S. Maria – Università di Catania
Tramma Sergio – Università di Milano Bicocca
Traverso Andrea – Università degli Studi di Genova
Trincherò Roberto – Università degli Studi di Torino
Ugolini C. Francesco – Università degli Studi Guglielmo Marconi
Ulivieri Simonetta – Università di Firenze
Vaccarelli Alessandro – Università degli Studi dell’Aquila
Vinci Viviana – Università degli Studi di Bari
Vitale Alessia – Università di Milano Bicocca
Xodo Carla – Università di Padova
Zanato Orlandini Orietta – Università degli Studi di Padova
Zanetti Federica – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Zannini Lucia – Università di Milano Bicocca
Zanon Francesca – Università degli Studi di Udine

Zappaterra Tamara – Università degli Studi di Firenze
Zecca Luisa – Università di Milano Bicocca
Zinant Luisa – Università degli Studi di Udine
Zizioli Elena – Università degli Studi Roma Tre
Zizzola Daria – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Zoletto Davide – Università degli Studi di Udine

Formazione e apprendimento sono un processo naturale e sociale che si costruisce a partire dai primi giorni di vita e si estende per l'intera esistenza, fino all'età senile: questa l'ottica sistemica esplorata e articolata nelle tre giornate del Convegno internazionale SIPED 2015 dal titolo *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, che si è tenuto presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano, Campus di Bressanone, di cui questo volume presenta gli Atti.

L'educazione è un processo che continua durante *l'intero corso della vita* (lifelong learning), si costruisce *nei differenti ambienti* di formazione e di esperienza (*lifewide learning*), è tanto più profondo e significativo (*lifedeeep learning*) quanto più assicura salde "radici" cognitivo-emotive a cui ancorare storie e percorsi formativi ed esistenziali, abbracciando lingue di appartenenza, valori sociali, etici, religiosi, comunitari. Si sviluppa sull'idea che *migliore è la qualità dell'educazione a partire dalle prime scuole fino all'università, maggiori saranno le possibilità personali di educazione nella vita intera*. L'idea limite è quella di una formazione come bene per ciascun individuo e per la comunità, come condizione irrinunciabile per una partecipazione effettiva e informata in qualità di cittadine/i alla vita sociale e politica.

Liliana Dozza è professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Bolzano ed è preside della Facoltà di Scienze della Formazione, nella sede di Bressanone. Di formazione problematicista, attualmente i suoi interessi di ricerca sono orientati verso l'educazione permanente, la pedagogia di gruppo e di comunità. Di recente si è occupata di ricerca pedagogica intergenerazionale, in particolare del rapporto nonni-nipoti. Al suo attivo ha numerosi volumi, saggi e articoli in riviste. È inoltre condirettrice della rivista di "Pedagogia più Didattica".

Simonetta Ulivieri è professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Firenze, dove coordina il Dottorato di Scienze della Formazione e Psicologia. I suoi studi sono rivolti prevalentemente alla Pedagogia delle differenze, alla *gender education*, alla formazione e istruzione di donne e bambine, alla Pedagogia dell'infanzia e alla storia dell'infanzia. Su questi temi presenta una vasta e continua produzione scientifica. È Presidente della Società Italiana di Pedagogia - SIPED di cui dirige la rivista "Pedagogia Oggi"